

Univerzita Komenského v Bratislave

**TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ
VYUČOVANIA ANGLIČTINY
V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

Gabriela Lojová
Zuzana Straková

2012

Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní

Recenzentky: doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.,
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Návrh obálky: Mgr. Viktor Židik

Monografická publikácia je výsledkom riešenia grantového projektu
KEGA UK 084UK-4/2011 *Zvýšenie efektivity vzdelávacieho procesu
vo vyučovaní cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní*

© doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., doc. Zuzana Straková, PhD.
© Unverzita Komenského v Bratislave, 2012

ISBN 978-80-223-3315-3

Obsah

Predhovor	7
Úvod	10
1 EDUKAČNÝ KONTEXT	15
1.1 Vzdelávacia jazyková politika na Slovensku	15
1.1.1 <i>Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky a primárne vzdelávanie</i>	20
1.2 Kedy je vhodné začať s výučbou cudzieho jazyka	23
1.2.1 <i>Hypotéza kritického obdobia</i>	27
1.2.2 <i>Možnosti výučby cudzieho jazyka od prvej triedy primárneho vzdelávania</i>	30
1.2.3 <i>Výučba cudzieho jazyka od tretej triedy</i>	35
1.2.4 <i>Kvalita verus kvantita</i>	38
1.3 Angličtina ako prvý povinný cudzí jazyk	39
1.4 Vzdelávanie učiteľov	43
1.4.1 <i>Koncepcia vzdelávania učiteľov</i>	44
1.4.2 <i>Modernizácia vzdelávania učiteľov</i>	46
1.4.3 <i>Celoživotné vzdelávanie</i>	54
2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV V PRIMÁRONOM VZDELÁVANÍ	57
2.1 Osvojovanie si druhého jazyka a učenie sa cudzieho jazyka	59
2.2 Psychologické teórie učenia sa	61
2.2.1 <i>Behaviorizmus</i>	62
2.2.2 <i>Kognitívne teórie</i>	63
2.2.3 <i>Humanistické teórie</i>	68
2.3 Lingvistické teórie a teórie osvojovania si jazyka	71
2.3.1 <i>Štrukturálne teórie</i>	72
2.3.2 <i>Generatívno-transformačné teórie</i>	73
2.3.3 <i>Funkčné teórie</i>	75
2.4 Interdisciplinárny prístup	77

3 VÝVINOVÉ OSOBITOSTI V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU A VYUČOVANIE ANGLIČTINY	79
3.1 Všeobecná charakteristika mladšieho školského veku a učenie sa angličtiny	80
3.2 Telesný a pohybový vývin	81
3.3 Kognitívny vývin	82
3.3.1 <i>Vnímanie</i>	83
3.3.2 <i>Predstavivosť</i>	86
3.3.3 <i>Myslenie</i>	88
3.3.4 <i>Reč</i>	89
3.3.5 <i>Pozornosť</i>	95
3.3.6 <i>Pamäť</i>	96
3.4 Citový vývin a sociálny vývin	101
3.5 Osobnosť	108
4 INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI PRI UČENÍ SA ANGLIČTINY	115
4.1 Vrodené predpoklady – vlohy, talent	116
4.2 Inteligencia	118
4.3 Štýly učenia sa	119
4.4 Stratégie učenia sa	121
5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PRINCÍPY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA	123
5.1 Ciele, obsah a základné princípy cudzojazyčného vzdelávania	123
5.2 Cudzojazyčná vyučovacia hodina v primárnom vzdelávaní	130
5.3 Metódy vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní	132
5.3.1 <i>Hra ako vyučovacia metóda</i>	138
5.3.2 <i>Využitie naratívnych a dramatických techník</i>	140
5.3.3 <i>Projektová práca na hodinách cudzieho jazyka</i>	142
5.3.4 <i>Vyučovanie založené na činnosti</i>	144

5.4	Učebné materiály a didaktické pomôcky	145
5.4.1	Učebnica cudzieho jazyka.....	145
5.4.2	Doplňkové materiály	151
6	ROZVÍJANIE CUDZOJAZYČNÝCH ZRUČNOSTÍ A PROSTRIEDKOV V PRIMÁRNOM KONTEXTE.....	159
6.1	Rozvíjanie počúvania a hovorenia v anglickom jazyku ...	160
6.2	Rozvíjanie čítania a písania v anglickom jazyku.....	172
6.3	Vyučovanie slovnnej zásoby a jazykových štruktúr.....	187
7	OBSAHOVO A JAZYKOVO INTEGROVANÉ VYUČOVANIE (CLIL)	193
7.1	Jazyková a obsahová integrácia v primárnom vzdelávaní	195
7.2	Postupy pri aplikácii obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania v primárnom vzdelávaní	201
8	HODNOTENIE CUDZOJAZYČNÉHO UČEBNÉHO PROCESU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	207
8.1	Ciele a funkcie hodnotenia cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní.....	207
8.2	Princípy hodnotenia žiakov mladšieho školského veku.....	208
8.3	Hodnotenie a výstupy v rámci cudzojazyčného procesu	210
8.4	Metódy a formy hodnotenia cudzojazyčnej kompetencie	213
Záver	217
Resumé	220
Literatúra	223
Register	236

Predhovor

Narastajúce nároky na ovládanie cudzích jazykov vo svete i u nás vedú k sústavným zmenám aj vo vzdelávaní zacieleným na efektívnejšie rozvíjanie cudzojazyčných komunikačných zručností. V súčasnosti u nás silnejú tendencie postupne znižovať vekovú hranicu začiatku vyučovania cudzích jazykov v rámci vzdelávacieho kontextu. Jedným z fundamentálnych problémov, ktoré je potrebné v tejto súvislosti u nás riešiť, je vytvorenie ucelenej koncepcie primárneho cudzojazyčného vzdelávania a nadväzujúcich metodických usmerení pre vyučovanie anglického jazyka v mladšom školskom veku, umožňujúcich dosahovať stanovené ciele v našich podmienkach.

Ako je zrejmé zo samotného názvu, hlavným cieľom tejto vedeckej monografie je poskytnúť teoretický rámec ako východisko pre systematické riešenie týchto otázok. Publikácia je určená odborníkom zaoberajúcim sa problematikou ranej výučby cudzích jazykov, či už na úrovni riadiacich orgánov pri riešení koncepčných otázok cudzojazyčného vzdelávania, vedecko-výskumných pracovníkov, ktorým môže poskytnúť podnety pre ďalší výskum alebo na úrovni metodických pracovníkov pri tvorbe základnej metodiky a metodických usmerení. Snahou autoriek bolo vytvoriť ucelený obraz zahrňujúci rôznorodé východiská s poukazovaním na nosné problémy, ktoré je potrebné následne systematicky riešiť. Vzhľadom na komplexnosť problematiky a cieľovú skupinu čitateľov je východisková teoretická báza prezentovaná miestami relatívne stručne, s odkazmi na ďalšie zdroje, kde sú príslušné otázky analyzované podrobnejšie a umožňujú hlbší ponor do skúmanej problematiky (napr. pri psychologických teóriách učenia sa). K takémuto prístupu viedla aj snaha vyhnúť sa redundantnej deskripcii či analýze teoretických východísk, ktoré patria do elementárneho poznatkového diapazónu odborníkov. Na druhej strane sa však pozornosť autoriek sústredila na také aspekty, ktoré u nás doposiaľ neboli v dostatočnej miere skúmané a sprístupňované odbornej verejnosti (napríklad osobitosti učenia sa angličtiny v mladšom školskom veku v našom edukačnom kontexte atď.) Okrem poznatkov a skúseností u nás sa

autorky opierali o vedecké poznatky, výsledky výskumov a empirické skúsenosti zo sveta, pričom selektovali relevantné poznatky, ktorá majú výrazný aplikačný potenciál, a adaptovali ich na naše špecifické podmienky v snahe rešpektovať osobitosti a edukatívne tradície na Slovensku. Hlavným cieľom je prezentovať východiskové pozície, ktoré musia byť kompatibilné s teoretickými východiskami determinujúcimi edukačné procesy v našom politickom, socio-kultúrnom, edukačnom a jazykovom kontexte. Popritom ďalším nosným cieľom je sprístupňovať poznatky vedúce k humanizácii a zefektívňovaniu rozvíjania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Teda poznatky umožňujúce lepšie chápanie psychologických mechanizmov vytvárania vnútorných reprezentácií cieľového jazyka v mladšom školskom veku a implementáciu inovatívnych prístupov k vyučovaniu angličtiny.

Táto vedecká monografia vznikla na základe dlhoročných skúseností autoriek vo vedecko-výskumnej a pedagogickej činnosti v oblasti lingvodidaktiky, vyučovania angličtiny a pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov a to na Univerzite Komenského v Bratislave (G. Lojová) a na Prešovskej univerzite v Prešove (Z. Straková). Navyše obidve autorky sa dlhodobo pohybujú v medzinárodnom priestore zameranom na výučbu angličtiny. Práve takto získali mnohé podnety, inšpiráciu a uvedomenie si nutnosti takejto publikácie ako východisko pre systematické riešenie problémov v oblasti primárnej výučby anglického jazyka.

Publikácia je zároveň výsledkom projektu KEGA UK 084UK-4/2011 *Zvýšenie efektivity vzdelávacieho procesu vo vyučovaní cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní*, ktorého cieľom bolo prispieť k zefektívneniu vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní vytvorením teoretickej bázy pre následné aplikačné uplatnenie. Jednotlivé časti publikácie prezentujú závery dlhodobého skúmania a overovania hypotéz v prostredí primárneho vzdelávania a vytvárajú teoretický rámec, o ktorý je možné oprieť sa na úrovni princípov pri vyvodzovaní metodických postupov a zásad.

Pevne veríme, že publikácia bude slúžiť ako východisko pri koncepcných rozhodnutiach, ako aj pri tvorbe konkrétnej metodiky vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní na Slovensku.

Ambíciou publikácie je tiež podnietiť odborné diskusie a následný výskum v danej oblasti, ako aj záujem odborníkov z ďalších relevantných vedných disciplín, ktoré majú potenciál vniesť viac svetla do zložitého procesu učenia sa cudzích jazykov. Rovnako veríme, že prispeje k zvyšovaniu efektívnosti a humanizácii vyučovania anglického jazyka.

Autorky

Úvod

V súčasnej globalizujúcej sa Európe i celom svete čoraz viac stúpajú nároky na rozvíjanie interkultúrneho povedomia a ovládanie cudzích jazykov, hlavne angličtiny, ktorá sa postupne stáva akýmsi univerzálnym dorozumievacím jazykom v multilingválnom svete. Súčasne v Európe silnejú tendencie postupne znižovať vekovú hranicu začiatku inštitucionalizovaného učenia sa cudzích jazykov a to nielen do primárneho, ale dokonca aj do predprimárneho vzdelávania. V tejto situácii sa sústavne vynárajú nové výzvy pre odborníkov cudzojazyčného vzdelávania a to tak pri riešení koncepčných a metodických otázok, ako aj pri zabezpečovaní kvalitných edukačných podmienok v každodennej praxi.

Na Slovensku sa toto smerovanie odrazilo v uzákonení povinnej výučby anglického jazyka od tretieho ročníka primárneho vzdelávania. V novovzniknutej situácii sú učitelia i ďalší odborníci nútení riešiť množstvo čiastkových problémov často ad hoc a bez zakotvenia v dostatočnej poznatkovej báze, prípadne bez komplexného pohľadu na problematiku rozvíjania cudzojazyčných spôsobilostí a zručností na pozadí nášho edukačného a jazykového kontextu. Najvšeobecnejšie možno povedať, že pre túto oblasť u nás sú charakteristické permanentné zmeny, čo vyvoláva stále nové a nové otázky a problémy bez dostatku času na ich systematické riešenie. Preto je v súčasnosti naliehavou potrebou vytvoriť stabilný systém cudzojazyčného vzdelávania postavený na vedeckých poznatkoch, ktorý by bol dostatočne flexibilný, aby umožňoval reagovať na meniace sa podmienky a potreby doby a aby ho bolo možné priebežne modifikovať vo svetle najnovších vedeckých poznatkov. Dlhodobým cieľom pritom je postupne skvalitňovať integrované rozvíjanie všetkých zložiek cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie žiakov a študentov tak, aby v dospelosti dokázali plnohodnotne a sebaisto komunikovať, študovať, pohybovať sa či uplatniť sa na trhu práce v multilingválnom a multikultúrnom Európskom priestore i za jeho hranicami. Naliehavosť tohto dlhodobého cieľa znásobuje skutočnosť, že naši študenti, ako potvrdzujú nielen empirické skúsenosti,

ale aj výsledky viacerých výskumov, dosahujú relatívne dobrú úroveň poznatkov o jazyku, avšak schopnosť používať tieto poznatky vo vlastnej rečovej produkcii je výrazne slabšia, čiže výsledná jazyková performancia nie je konzistentná s mentálnymi reprezentáciami systému cieľového jazyka ani s performanciou v metalingvistických úlohách. Príčin tohto javu je zrejme viac, ako je napríklad nedostatok kvalifikovaných učiteľov, nedostatočná kontinuita a konzistentnosť vo vzdelávaní, atď. Za jednu z hlavných príčin možno považovať ešte stále pretrvávajúce tradičné vyučovacie prístupy a metódy, aj napriek výrazným modernizujúcim tendenciám, pre ktoré je charakteristické preceňovanie správnej formy na úkor významu a funkcie. Súčasne však možno predpokladať, že závažnou príčinou je aj nedostatočný dôraz na vytváranie pevných základov v raných štádiách učenia sa angličtiny premietnutý do zamerania na kvantitu na úkor kvality. Takýto prístup nevytvára dostatočný priestor na upevňovanie a automatizáciu osvojených elementárnych štruktúr s ich funkčnými charakteristikami vytvárajúcimi bázu pre ich cyklické rozširovanie v následných štádiách cudzojazyčného rozvoja, ktoré by rezultovalo v plynulej a správnej rečovej percepcii i produkcii v reálnych komunikačných situáciách. Rovnako je potrebné vytvárať kvalitné základy a stratégie pre ďalšie učenie sa angličtiny nielen v škole, ale aj pre celoživotné vzdelávanie, keďže rozvíjanie cudzojazyčných spôsobilostí, zručností a kompetencií je celoživotný proces.

Zavedenie povinnej výučby angličtiny od tretieho ročníka vytvára podmienky pre riešenie aspoň niektorých z týchto základných problémov. Rozširuje priestor pre vytvorenie takýchto pevných základov v podobe štrukturálno-funkčných automatizmov. K tomu je však potrebné vytvoriť systematickú metodiku vyučovania zakotvenú v relevantnej poznatkovej báze. A práve cieľom tejto publikácie je poskytnúť ucelený systém teoretických východísk pre následné koncipovanie metodiky vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní.

Obsahová šírka a zdanlivá rôznorodosť uvádzaných východísk len podčiarkuje zložitnosť problematiky a komplikovanú determináciu procesov učenia sa a vyučovania angličtiny. Publikácia je rozde-

lená do ôsmich kapitol systematicky analyzujúcich nosné aspekty týchto procesov. Úvodné kapitoly poskytujú celkový pohľad na náš edukačný kontext od relevantných dokumentov pokračujúc riešením koncepcných otázok ranej výučby angličtiny až po vzdelávania učiteľov. Nasleduje relatívne stručný prehľad fundamentálnych východísk vyučovania jazykov, zakotveného v troch teoretických pilieroch: v psychologických teóriách učenia sa, lingvistických teóriách a teóriách osvojovania si cudzích jazykov. Kapitoly 3 a 4 poskytujú detailný pohľad na vývinové a individuálne osobitosti mladšieho školského veku, tvoriace najzákladnejšiu poznatkovú bázu pri koncipovaní metodických odporúčaní. V piatej kapitole sú všeobecné pedagogicko-psychologické princípy a aspekty konkretizované pre výučbu angličtiny. Cieľavedome sú selektované témy, ktoré sú obzvlášť relevantné pre špecifické podmienky rozvíjania cudzojazyčných zručností a kompetencií. Následné kapitoly poskytujú podrobnú analýzu jednotlivých cudzojazyčných spôsobilostí, zručností a prostriedkov, možností hodnotenia a uplatňovania prístupu CLIL pri začiatku vyučovania angličtiny v mladšom školskom veku. Celou publikáciou sa prelína, či už implicitne alebo explicitne, nutnosť dôsledného rozlišovania medzi procesmi podvedomého osvojovania si druhého jazyka a vedomého učenia sa cudzieho jazyka v podmienkach školského vyučovania, ako aj podčiarkovania implementácie princíпов humanizácie vzdelávania.

Jednotlivé kapitoly publikácie poskytujú komplexný pohľad na skúmaný jav zahrňujúci aspekty podstatné z hľadiska cieľa publikácie. Vybrané poznatky hlavne z psychologických, pedagogických a lingvistických vedných disciplín sú usúvzťažňované a aplikované do špecifickej oblasti učenia sa cudzieho jazyka tak, aby tvorili kohezný celok. Napriek výraznej pluralite názorov odborníkov, koexistencie kontradiktívnych názorových pozícií, ako aj sústavne sa rozširujúcemu vedeckému skúmaniu, ktoré často namiesto poskytovania odpovedí vedie k odhaľovaniu čoraz väčšej zložitosti analyzovaných procesov, je snahou autoriek jasne vymedziť teoretický rámec pre koncipovanie metodiky. Práve z uvádzaných dôvodov je pre tento rámec príznačný výrazný eklektizmus a integrované prístupy k rozvíjaniu jednotlivých aspektov cudzojazyčnej komuni-

kačnej kompetencie. Navyše táto komplexnosť procesu učenia sa jazykov so širokospektrálnou determináciou, rezultujúca v pluralite názorov a prístupov odborníkov, zákonite vedie k rôznorodosti v používaní terminológií. Je logické, že nie je možné jednoznačne definovať základné pojmy, keď ani podstata jednotlivých javov nie je doposiaľ jasná. Pokiaľ psychológia, lingvistika či neurovedy neposkytnú jednoznačné vysvetlenie, čo tvorí podstatu reči a jazyka, nie je možné vyriešiť terminologické problémy, s ktorými sa stretávame či už v angličtine alebo v slovenčine. Bežne používané pojmy ako napríklad cudzojazyčné zručnosti, prostriedky, spôsobilosti, kompetencie a iné, majú rôzny denotatívny či konotatívny význam v zornom uhle odlišných teoretických koncepcií (podrobne pozri v kapitole 2). Navyše aj základné vzdelávacie dokumenty ako Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky či Štátny vzdelávací program používajú terminológiu, nie vždy kompatibilnú s tradične používanými termínmi. V tejto situácii, samozrejme, nemôže byť ambíciou autoriek riešiť túto zložitú problematiku, ktorá má oveľa širší dopad, ako je zameranie tejto publikácie. Preto aj používanie uvádzaných pojmov v tejto publikácii variuje a je determinované príslušným kontextom.

Popri čerpaní z domácich poznatkov a skúseností v publikácii dominujú odkazy na početné zahraničné zdroje a odborné publikácie. Dôvodom nie je len všeobecná nadnárodná platnosť vedeckých poznatkov, ale hlavne skutočnosť, že didaktika angličtiny vo svete je postavená na rozsiahlych výskumoch v najvyspelejších krajinách. Okrem toho je do veľkej miery centrálnu usmerňovaná odborníkmi z Veľkej Británie, kde sa tejto špecifickej problematike dlhodobo venujú nielen renomované vydavateľstvá, ale aj univerzity, početné jazykové školy a rozsiahle tímy vedeckých pracovníkov. Výsledky svojej činnosti zapracovávajú do neustále inovovaných vedeckých a odborných publikácií, učebníc, metodických a doplnkových materiálov používaných takmer na celom svete. Napriek tejto zdanlivo závideniahodnej situácii to má aj svoje riziká. Učitelia angličtiny sú neustále zaplavovaní množstvom nových materiálov, pričom však je neraz problém sa v nich orientovať, dokázať z nich selektovať a adaptovať ich pre podmienky nášho edukačného kontextu, pre

potreby našich žiakov. Aj z tohto dôvodu je nutné mať ujasnené teoretické východiská učenia sa a vyučovania angličtiny, rozvíjať u metodikov a učiteľov pedagogicko-psychologicko-lingvistické myslenie, schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť prezentované materiály a metodické odporúčania a dokázať ich flexibilne modifikovať v každodenných premenlivých pedagogických situáciách.

Pokrok v cudzojazyčnom primárnom vzdelávaní u nás je možné urýchliť aj čerpaním zo skúseností z krajín, ktoré majú dlhodo- bo fungujúci efektívny systém takéhoto vzdelávania, spoluprácou s odborníkmi z krajín s podobnými socio-kultúrnymi, jazykovými a edukačnými tradíciami. Najviac potrebné však je posilniť vedecký výskum na Slovensku, tak základný, ako aj aplikovaný, ktorého výsledky by viedli k jednoznačnejším aplikačným odporúčaniam.

1

EDUKAČNÝ KONTEXT

1.1 Vzdelávacia jazyková politika na Slovensku

Jazyková politika Slovenskej republiky vychádza zo základných premís a usmernení jazykovej politiky Európskej únie. Jej nosnými myšlienkami sú viacjazyčnosť obyvateľov Európskej únie, ako základný predpoklad možnosti uplatnenia sa na európskom trhu práce. Na formovaní vývoja v oblasti vyučovania sa významnou mierou podieľa Divízia jazykovej politiky Rady Európy, ktorá ponúka expertízu v tejto oblasti s cieľom vytvárať jazykovú politiku založenú na desaťročných skúsenostiach.

Pre vyučovanie cudzích jazykov na Slovensku bolo zásadným krokom prijatie **Koncepcie vyučovania cudzích jazykov** v základných a stredných školách, ktorá bola schválená vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007¹. Táto koncepcia bola prijatá v súlade s Programovým vyhlásením vlády Slovenskej republiky a jazykovou politikou SR, pričom sa odvoláva na uznesenia a závery takých dokumentov ako: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov – Milénium, Lisabonská stratégia Európskej únie, Stratégie konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 (Národná lisabonská stratégia) a uznesenie vlády SR č. 557 z 13. júla 2005 – akčné plány; Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť, oznámenie Komisie Rade, Európskemu parlamentu, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov; Dokument Rady Európy Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky - učenie sa, vyučovanie, hodnotenie a Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení neskorších predpisov (ibid., s. 3).

1 dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>

Navrhovaná koncepcia sa primárne snažila zjednotiť veľkú rôznorodosť učebných plánov, ktorá na Slovensku existovala, čo malo prispieť k zjednodušeniu fungovania systému vyučovania cudzích jazykov a zároveň k uplatňovaniu kontinuity v cudzojazyčnom vzdelávaní. Tá sa dlhodobo javila ako zásadný problém v rámci postupu z jednej vzdelávacej úrovne do druhej. Koncepčným riešením otázok jazykovej politiky malo byť aj určenie úrovne komunikačných kompetencií žiakov v cudzom jazyku, pričom sa vychádzalo z dokumentu Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (bližšie v kap.1.1.1).

Zmeny, súvisiace s novou Koncepciou vyučovania cudzích jazykov v novom modeli ich výučby vychádzali z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky a z dokumentov SR z oblasti jazykovej politiky. Ciele, ktoré si táto Koncepcia kládla za cieľ boli orientované na komplexnú transformáciu vzdelávacieho systému v tejto oblasti, z toho dôvodu ich uvádzame v plnom znení aj s odkazmi na podporné dokumenty, ktoré sa stali pre novú koncepciu východiskovými:

1. zefektívniť a skvalitniť plnenie národnej rozvojovej stratégie formovania konkurencieschopnosti spoločnosti - Národnú Lisabonskú stratégiu MINERVA – Stratégia konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 (Národná lisabonská stratégia), osobitne v oblastiach - investície v oblasti ľudských zdrojov, vzdelávanie a zamestnanosť, inovácie, veda a výskum, informačná spoločnosť a podnikateľské prostredie, ktoré musia byť garantom celospoločenských zmien v záujme rozvoja vedomostnej spoločnosti (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5);
2. rozvíjať vzdelávanie a výchovu v duchu moderných európskych a svetových trendov a národných, sociálnych a kresťanských tradícií, pri rešpektovaní svetonázoru a uplatňovaní princípov demokracie (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);
3. pripravovať deti a mládež pre život a prácu v nových podmienkach európskeho trhu práce (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);
4. podporovať vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracovať koncepciu kariérneho rastu učiteľov a uplatňovať európske legislatívne normy (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);

5. vytvoriť predpoklady pre systémovú zmenu v obsahovej náplni školstva spojenú s prehĺbením jazykovej prípravy (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);
6. podporovať združovanie rôznych stupňov odborného vzdelávania a vzdelávacích programov s cieľom pripraviť odborníkov s lepšou adaptabilitou pre potreby praxe (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);
7. vytvoriť podmienky na skvalitnenie výchovy a vzdelávania na všetkých typoch škôl k národným, historickým a kultúrnym hodnotám a vlastenectvu, z toho dôvodu finančne podporiť učebnicovú literatúru, časopisy, poznávacie exkurzie, výskumné projekty a ďalšie tvorivé aktivity (Programové vyhlásenie vlády SR. Kapitola 5.1.);
8. posilniť a zlepšiť vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov (Národná lisabonská stratégia. Časť 2 – Vzdelávanie a investície do ľudí.);
9. zvyšovať kvalitu učiteľov, najmä zatriaktívňovaním učiteľského povolania pre kvalitných pedagógov a prostredníctvom zlepšovania podmienok pre ich výchovu a neustály rozvoj zručností (Národná lisabonská stratégia. Časť 2 – Vzdelávanie a investície do ľudí.);
10. podporovať vytváranie a používanie štandardov v kľúčových oblastiach ako napr. cudzie jazyky (Národná lisabonská stratégia. Časť 2 – Vzdelávanie a investície do ľudí.);
11. rozvinúť systém vyučovania cudzích jazykov – najneskôr od tretieho ročníka základnej školy začať s výučbou aspoň jedného povinného cudzieho jazyka a postupne druhého cudzieho jazyka ako povinne voliteľného (Konceptcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.1.);
12. zmeniť obsah vzdelávania – znížiť počet nepotrebných, nefunkčných informácií a nahradiť ich obsahom, poznatkami potrebnými pre život, kľúčovými kompetenciami. Vypracovať nové osnovy, nové učebnice a študijné materiály (Konceptcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.2.);
13. rozvíjať kľúčové kompetencie, t.j. ústne a písomne sa vyjadrovať, čítať s porozumením, vyhľadávať, uchovávať a používať, komunikovať informácie, tvoriť informácie, a to aj v cudzích jazykoch (Konceptcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.2.);
14. aktivovať európsku dimenziu vzdelávania zahrňujúcu výučbu cudzích jazykov ako základný princíp prípravy zodpovedných občanov integrovanej Európy (Konceptcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.3.);

15. na stredných školách najmä SOU a SOŠ posilniť zložku všeobecného vzdelávania takého zamerania, ktorá je potrebná pre skupinu odborov, pre prax, t.j. napr. komunikačné schopnosti, prácu s informáciami, cudzie jazyky (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.3.);
16. rozvíjať ďalšie vzdelávanie učiteľov, podporovať pedagogické čítania, učiteľské konferencie, súťaže, ocenenia a pod. (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.3.);
17. špecifickú pozornosť venovať bilingvizmu, jazykovej, rečovej a komunikačnej výchove (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt „Milénium“. Kapitola 3.3.);
18. zabezpečiť efektívne a kvalitné ukončenie jazykového vzdelávania maturitnou skúškou, pričom cieľom záverečnej skúšky je overenie vedomostí a zručností žiakov v rozsahu učiva určeného učebnými plánmi, učebnými osnovami a vzdelávacími štandardami a taktiež overenie toho, ako sú žiaci pripravení používať ich pri výkone povolání a odborných činností, na ktoré sa pripravujú (Vyhláška č. 510 MŠ SR z 23. augusta 2004 o ukončovaní štúdia na stredných školách, § 3, ods. 1 - 2);
19. cudzí jazyk obsahom a úrovňou náročnosti zodpovedá úrovni B2 (úroveň A v školskom systéme SR), resp. úrovni B1 (B v školskom systéme SR) Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, dokumentu Rady Európy (III. časť prílohy k vyhláške 510/2004 Z. z., Pokyny k externej časti a písomnej forme internej časti maturitnej skúšky);²

Tieto ciele mali byť realizované postupne, v rámci prechodného obdobia. Model prechodného obdobia pre 1. cudzí jazyk sa stanovil na tri roky a pre 2. cudzí jazyk na osem rokov od doby začiatku implementácie. Jednou zo zásadných prekážok v implementovaní uvedenej koncepcie bol nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov na všetkých stupňoch vzdelávania. Najmarkantnejšie sa však prejavil na úrovni primárneho vzdelávania, kam nová Konceptia vstupovala po prvýkrát s garantovanou výučbou cudzích jazykov. Štátny pedagogický ústav preto od roku 2008 začal riešiť projekt „Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných

2 <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>, s. 12-14

a stredných školách“. Projekt a jeho ciele sa zamerali na doplnenie kvalifikácie učiteľov primárneho vzdelávania v anglickom, nemeckom, ruskom, francúzskom, talianskom a španielskom jazyku. Snahou tohto projektu bolo vybaviť učiteľov primárneho vzdelávania nielen potrebnými jazykovými kompetenciami na vyučovanie cudzích jazykov, ale aj didaktickým základom vyučovania daného cudzieho jazyka v rámci princípov uplatňovaných pri vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku.

Od 1. 9. 2011 však začali platiť upravené rámcové učebné plány pre základné školy a gymnáziá. V rámci úprav sa zaviedol anglický jazyk ako povinný prvý cudzí jazyk, teda prestalo sa počítať s inými jazykmi, ktorých výučba by bola zavádzaná ako prvý cudzí jazyk od 3. ročníka, pričom druhý cudzí jazyk ostal koncepcne nastavený od 5. ročníka. Anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk sa mal podľa odporúčaní učiť tak, že žiaci, ktorí si vybrali v predchádzajúcich ročníkoch prvý cudzí jazyk iný ako anglický jazyk, mohli pokračovať vo vzdelávaní vo vybranom cudzom jazyku a ostatní sa začali vzdelávať v jazyku anglickom. Táto zmena sa premietla aj do Štátneho vzdelávacieho programu a definovali sa aj čiastkové úrovne dosahovania cieľov (A1.1+)³ v primárnom cudzojazyčnom vzdelávaní.

Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) je podľa „*nového školského zákona hierarchicky najvyšší cieľovoprogramový projekt vzdelania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy*“⁴. Keďže bol zavedený dvojúrovňový model riadenia škôl, ŠVP predstavuje jeho prvú, tzv. rámcovú úroveň, v rámci ktorej sú definované „*hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené. Vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové kompetencie (spôsobilosti), vo výváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania.*“ (ibid.) ŠVP tvorí východisko pre ďalšiu úroveň riadenia škôl. Tým je **Školský vzdelávací program** (ďalej ŠkVP), v ktorom sa špecifikujú podmien-

3 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/anglicky_jazyk_isced1.pdf

4 <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Uvod.alej>

ky naplňania hlavných princípov vzdelávania, ako aj potreby žiakov na príslušnej škole. Práve ŠkVP umožňuje žiakom naplňovať ich záujmy a školám odlíšiť sa od podobných škôl inovačnými tendenciami.

1.1.1 Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky a primárne vzdelávanie

Rada Európy už od svojho vzniku v roku 1949 stála pred problematickou úlohou - vytvoriť komunikačný kanál medzi jej členskými štátmi. Jeden z najdôležitejších cieľov, ktorému sa už od počiatku Rada Európy venovala bolo zameranie na vyučovanie jazykov pre dospelých. Práve tento záujem Rady Európy podnietil neskoršie vytvorenie tzv. *Threshold level*, teda popisu toho, čo učiaci sa dokáže, keď už samostatne komunikuje v cudzom jazyku, a následne definovanie komunikatívneho prístupu vo vyučovaní cudzích jazykov. To sa stalo veľkým prelomom vo vyučovaní cudzích jazykov, pretože učiaci sa dokázal hneď prakticky aplikovať to, čo sa na vyučovaní naučil, keďže dôraz sa začal klásť na komunikáciu.

Potreba vypracovať dokument, určitým spôsobom definujúci jazykové spôsobilosti a umožňujúci garantovanie tejto spôsobilosti medzi európskymi krajinami, položila základ vzniku SERRJ. Tá vznikla v roku 1991 na medzinárodnom sympóziu vo Švajčiarsku, konaného na podnet švajčiarskej federálnej vlády. Myšlienky a závery tohto sympózia smerovali k podpore medzinárodnej spolupráce a vzájomného uznávania jazykových spôsobilostí, ale aj k vzniku všeobecných podporných materiálov pre tvorbu, realizáciu i hodnotenie výkonov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania. (Morrow 2004, s. 6)

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (ďalej SERRJ), ktorý bol Radou Európy vydaný v roku 2001 a v slovenskom preklade vyšiel v roku 2006, „...poskytuje spoločný základ na vypracovanie učebných osnov na výučbu jazyka, smerníc na prípravu učebných plánov, skúšok, na tvorbu učebníc atď. v celej Európe. Komplexne opisuje, čo sa učiaci sa musia naučiť, aby používali jazyk na komunikáciu, aké vedomosti musia nadobudnúť a aké zručnosti si musia vypestovať, aby mohli účinne konať... Rámec definuje úroveň ovládania jazyka, ktoré umožňujú merať na-

predovanie študujúcich na každom stupni učenia sa a počas celého života.“ (SERRJ 2006, s.5)

Vytýčené ciele v rámci prvých rokov cudzojazyčného učebného procesu sú v rámci ŠVP odvodené od cieľov vychádzajúcich zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, tvoriaceho jadro Štátneho vzdelávacieho programu. Úroveň A1 popisuje, čo všetko by mal učiť sa ovládať v rámci dosiahnutia danej úrovne, avšak je potrebné pamätať na skutočnosť, že referenčný rámec bol zostavovaný pre dospelého učiaceho sa, teda nezohľadňoval vekové špecifiká mladšieho školského veku. Ďalšou dôležitou skutočnosťou, na ktorú by sa nemalo zabúdať, je fakt, že dosiahnutie úrovne A1 nie je vymedzené ukončením štvrtého ročníka. Žiak na konci štvrtého ročníka by mal podľa ŠVP dosiahnuť úroveň A1.1+. Na dosiahnutie danej úrovne však vplyva veľa faktorov, ako napríklad začiatok povinného vyučovania, časová dotácia, kvalifikácia a odbornosť vyučujúceho, počet žiakov v triede, materiálne vybavenie školy a možnosti, ktoré žiaci na používanie jazyka majú.

Deskriptory, ktoré sa v rámci jednotlivých referenčných úrovní definujú v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky, boli precizované viacerými výskumnými projektmi, napríklad projektom English Profile⁵. Jeho cieľom bolo vytvoriť korpus jazyka založeného nie na rodených hovoriacich, ale na učiacich sa anglický jazyk ako jazyk cudzí. Na základe tohto korpusu sa špecifikovali napr. jednotky slovnej zásoby (English Vocabulary Profile⁶), charakteristické pre používateľov fungujúcich na určitej úrovni referenčného rámca. Takáto špecifikácia dokáže usmerniť vyučovací proces jednak po stránke didaktickej – to znamená pri definovaní cieľov v rámci určitej úrovne – ale aj po stránke diagnostickej, kedy dokáže spresniť identifikáciu pohybu žiaka medzi jednotlivými referenčnými úrovňami. Nezriedka sa totiž stáva, že žiaci napriek tomu, že sa

5 English Profile Network, LLP 505491-LLP-1-2009-1-UK-KA2-KA2NW. Projekt riešený Cambridge University Press a University of Cambridge ESOL Examinations v spolupráci s inými európskymi inštitúciami, medzi nimi aj Prešovskou univerzitou v Prešove.

6 http://www.englishprofile.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5

vyskytujú v rámci jednej učebnej komunity, vykazujú značné rozdiely vo svojich výkonoch.

Tento dokument pomáha v rámci primárneho vzdelávania aj pri špecifikácii cieľov pre jednotlivé úrovne v rámci jazykových spôsobilostí a následne aj zameraniu hodnotiaceho procesu, vychádzajúceho z týchto cieľov.

Slovenský preklad dokumentu Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2006, s. 59-86) v rámci jazykových činností, ktoré vedú k rozvíjaniu komunikačných jazykových kompetencií u žiakov mladšieho školského veku, definuje činnosti produktívne, receptívne a interaktívne, pričom úroveň A1 neobsahuje deskriptory pre všetky druhy činností, v porovnaní s úrovňami A2-C2. V oblasti receptívnych činností, ktoré majú v primárnom vzdelávaní najväčší význam pre žiakov opisujú deskriptory to, čo žiak na tejto úrovni (teda na úrovni výstupu) dokáže:

- sledovať reč, ktorá je veľmi pomalá a starostlivo artikulovaná s dlhými pauzami, aby mohol pochopiť význam,
- porozumieť pokynom, ktoré sa mu oznamujú pomaly a s dôslednou výslovnosťou,
- riadiť sa krátkymi a jednoduchými pokynmi,
- porozumieť veľmi krátkym jednoduchým textom a samostatným frázam a dokáže vyhľadať známe mená, slová a frázy,
- porozumieť krátkym, jednoduchým správam (napr. na pohľadniciach),
- rozoznať známe mená, slová a najzákladnejšie frázy v jednoduchých nápisoch týkajúcich sa najbežnejších každodenných situácií,
- získať približnú predstavu o obsahu jednoduchších informačných materiálov a krátkych jednoduchých opisov, najmä ak majú vizuálnu oporu (ibid. s. 67-74).

V oblasti produktívnych činností a stratégií SERRJ ponúka nasledujúce deskriptory s opisom toho, čo žiak dokáže:

- vytvoriť jednoduché, väčšinou izolované frázy o ľuďoch a miestach,

- opísať seba, čo robí, kde žije,
- napísať jednoduché izolované frázy a vety o sebe a vymyslených postavách, o tom, kde žijú a čo robia (ibid. s. 59-67).

Aj oblasť interaktívnych činností a stratégií je už na úrovni A1 definovaná deskriptormi, ktoré je však potrebné aplikovať na príslušnú vekovú skupinu. Z jazykového hľadiska, žiak v interakcii dokáže:

- dohovoriť sa jednoduchým spôsobom, ale komunikácia je úplne závislá od pomalšieho opakovania reči, preformulovania a spresnení. Dokáže položiť a odpovedať na jednoduché otázky,
- predstaviť sa a použiť základné výrazy na zvitanie a rozlúčku,
- opýtať sa ľudí, ako sa majú a reagovať na novinky,
- požiadať ľudí o veci a poskytnúť ich ostatným (ibid. s. 75-84).

Všeobecným cieľom Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky bolo uľahčiť vzájomné uznávanie kvalifikácií a definovanie cieľov a štandardov jazykových úrovní. Je to však rozsiahly dokument, ktorý okrem týchto definícií deskriptorov pre jednotlivé jazykové úrovne obsahuje aj popis východiskového prístupu – činnostne zameraný prístup na rozdiel od vedomostne orientovaného prístupu – popis úloh, prostredníctvom, ktorých je možné dané úrovne a ciele dosahovať, definuje kompetencie používateľov jazyka a venuje sa aj problematike hodnotenia a významu Referenčného rámca pre túto oblasť. Tento dokument, ako základný východiskový dokument pri tvorbe Štátneho vzdelávacieho programu, môže prispieť „*k zrozumiteľnosti kurzov, učebných osnov a kvalifikačných osvedčení tým, že poskytne spoločný základ na explicitný opis cieľov, obsahu a metód, čím skvalitní medzinárodnú spoluprácu v oblasti moderných jazykov*“. (SERRJ 2006, s.5)

1.2 Kedy je vhodné začať s výučbou cudzieho jazyka

Problematika veku a učenia sa druhého, resp. cudzieho jazyka je dlhodobo jednou z najzákladnejších v teórii a praxi učenia sa jazykov. A to tak pre výskum, koncipovanie vzdelávacej politiky, ako aj pre samotnú vyučovaciu prax. Otázky týkajúce sa najvhodnejšieho

veku začiatku učenie sa cudzích jazykov patria snád' medzi najčastejšie diskutované nielen medzi odborníkmi, ale aj v laickej verejnosti. A súčasne aj odpovede sú snád' najkontroverznejšie, neraz protirečivé a do rôznej miery podložené či už empirickými skúsenosťami alebo výsledkami seriózných vedeckých výskumov. Všeobecne možno konštatovať, že výskum v tejto oblasti je relatívne rozsiahly, a to v rôznych krajinách, najmä však v USA, v Kanade a v škandinávskych krajinách. Napriek tomu máme zatiaľ k dispozícii len veľmi málo vedeckých poznatkoch, ktoré možno zovšeobecňovať a na základe ktorých možno vytvoriť jednoznačné aplikačné odporúčania. Výsledky výskumov sú veľmi často protirečivé, nejednoznačné a ich interpretácie často diskutabilné či spochybnené následnými výskumami. Zatiaľ čo niektoré výskumy potvrdzujú hypotézy o výhodách učenia sa v mladšom veku, iné naopak hovoria v prospech učenia sa v neskoršom veku, alebo dokonca až v dospelosti, keďže vo viacerých aspektoch dosahujú dospelí učiaci sa jedinci výrazne lepšie výsledky ako mladší žiaci (pozri napríklad v Krashen 1982, Hinkel 2005, Doughty, Long 2003). Táto skutočnosť len prehľbuje uvedomovanie si, že problematika veku a učenia sa jazykov je oveľa zložitejšia, ako sa na prvý pohľad zdá. A to nielen v dôsledku zložitosti samotného procesu učenia sa cudzieho jazyka, ale aj vzhľadom na jeho komplexnú determináciu rôznorodými intrapsychickými a environmentálnymi činiteľmi vstupujúcimi do variabilných dynamických súvislostí. Je preto pochopiteľné, že aj samotní odborníci sú opatrní pri akýchkoľvek záveroch a jednoznačných odporúčaníach.

Najzákladnejšou otázkou je, či je efektívne z hľadiska cieľovej úrovne ovládania jazyka začínať už v ranom veku. Inými slovami, dá sa pri učení sa jazyka v neskoršom veku dosiahnuť rovnako vysoká úroveň ovládania cieľového jazyka, ako keď sa dieťa začína učiť alebo osvojovať si jazyk v mladšom veku? Ďalšie podstatné otázky súvisiace s procesom učenia sa cudzieho jazyka v rôznom veku sú: Uplatňujú sa tie isté alebo odlišné mechanizmy učenia? Sú potrebné rovnaké alebo iné metódy a podmienky učenia? Od odpovedí na tieto otázky vlastne závisí, kedy je najvhodnejšie začať učiť sa druhý, resp. cudzí jazyk, za akých podmienok a prostredníctvom akých prístupov, metód a aktivít. Medzi odborníkmi sa stretávame

jednak s vyhranenými názormi jednoznačne presadzujúcimi niektoré z extrémnych pozícií, ale tiež s umiernenějšími postojmi či kompromisnějšími názormi podčiarkujúcimi nutnosť zohľadňovať odlišné determinujúce činitele, ako sú intrapsychické charakteristiky samotného učiaceho sa jedinca, hlavne vývinové a individuálne osobitosti, jazykové prostredie, v ktorom žiak žije, kvalita sociokultúrneho a edukačného prostredia a podobne. Avšak aj v názoroch na zástoj týchto rôznorodých determinujúcich činiteľov vládne výrazná pluralita názorov (podrobnejšie v kapitole 2).

Vzhľadom na situáciu vo vedeckom skúmaní nielen problematiky veku a učenia sa cudzích jazykov, ale aj mnohých ďalších determinujúcich činiteľov možno najvšeobecnejšie povedať, že vek samotný nie je jediným a zdá sa, že ani najdôležitejším činiteľom podmieňujúcim úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka. Zároveň možno konštatovať, že každý vek má aj svoje výhody, aj nevýhody. Teda dôvody, prečo je vhodné v danom veku začať s výučbou cudzieho jazyka a zároveň upozornenie na možné riziká, prípadne faktory, ktoré môžu úspešnosť tejto výučby do rôznej miery limitovať. Preto je potrebné pri akomkoľvek rozhodovaní o vhodnom veku pre učenie sa cudzieho jazyka zvažovať konkrétne podmienky.

Prvoradým kritériom by bezpochyby malo byť samotné dieťa. Odborníci by mali predovšetkým vychádzať z toho, čo je najvhodnejšie pre žiakov z hľadiska ich celkového rozvoja po stránke kognitívnej, afektívnej (citovej a sociálnej), osobnostnej a psychomotorickej, ako je definované vo všeobecných cieľoch výchovy a vzdelávania u nás v súčasnosti⁷. V žiadnom prípade by sme nemali dopustiť preceňovanie cudzojazyčného rozvoja na úkor niektorých ďalších súčastí celkového potenciálu detí. Rovnako by nemali byť rozhodujúce politicko-spoločenské, ekonomické či organizačné faktory, ako sa s tým nezriedka stretávame. Rozhodnutia by mali byť postavené predovšetkým na poznaní a rešpektovaní vývinovo – psychologických osobitostí v jednotlivých vekových obdobiach.

Ďalším dôležitým činiteľom pri rozhodovaní, kedy by sa malo dieťa začať učiť cudzí jazyk, je jazykové prostredie, ktoré dieťa

7 Pozri napríklad v Turek 2010 kapitola 2.2.

obklopuje. Z hľadiska pedagogicko-psychologického je podstatný rozdiel, či sa dieťa učí alebo si osvojuje druhý, resp. cudzí jazyk, s ktorým sa bežne stretáva vo svojom každodennom živote a teda podvedome si osvojuje nielen jeho lingvistické ale hlavne funkčné charakteristiky, alebo či sa učí cudzí jazyk, s ktorým okrem cieľného vyučovania v škole alebo v materskej škole nikde vo svojom prostredí neprichádza do kontaktu, a teda takéto učenie sa nedokáže vnímať ako zmysluplné. Snáď ešte dôležitejším činiteľom sú edukačné podmienky, predovšetkým kvalitný učiteľ, učebné materiály, vhodné metódy, formy a učebné prostredie. Tieto podmienky sú podrobnejšie rozpracované v ďalších kapitolách tejto publikácie.

Pri individuálnom rozhodovaní sa rodičov o tom, kedy by sa ich dieťa malo začať učiť cudzí jazyk, je možné rozhodovať sa zodpovedne zvažovaním uvedených kritérií. Avšak pri koncipovaní vzdelávacej politiky a rozhodovaní o celoplošnom zavádzaní výučby cudzieho jazyka do kurikula primárneho vzdelávania je toto rozhodovanie komplikovanejšie. Okrem zodpovedného zvažovania uvádzaných kritérií môže byť nepochybne efektívne čerpať aj zo skúseností v iných krajinách, kde majú dlhobojšie tradície, vyskúšané rôzne modely výučby či relatívne ustálený systém cudzojazyčného vzdelávania priebežne modifikovaný na základe pozitívnych i negatívnych skúseností. Aj tu je však nutné podčiarknuť, že nie je možné mechanicky preberať akékoľvek skúsenosti, ale je nutné prehodnocovať ich zo zorného uhla našich špecifických politicko-spoločenských, kultúrnych a edukačných podmienok a tradícií.

V uvádzaných súvislostiach sa u nás dlhodobo diskutuje o viacerých kľúčových otázkach, napríklad od ktorej triedy primárneho vzdelávania je vhodné zaviesť povinnú výučbu prvého cudzieho jazyka či a kedy zaviesť povinnú alebo voliteľnú výučbu druhého cudzieho jazyka alebo ako riešiť problematiku v školách s vyučovacím jazykom iným ako slovenským a mnohé ďalšie. Samostatnú oblasť tvorí problematika vyučovania cudzieho jazyka v predškolskom veku, ktorej sa doposiaľ venovala minimálna pozornosť riadiacich orgánov aj napriek skutočnosti, že na Slovensku v poslednom čase pribúdajú materské školy, poskytujúce deťom výučbu cudzieho jazyka. Bez ohľadu na politicko-edukačné rozhodnutia, ktoré sú záväz-

né, sa na nasledujúcich stranách zameriame na analýzu niektorých kľúčových aspektov, ktoré je potrebné zohľadňovať pri zodpovednom rozhodovaní v oblasti cudzojazyčnej vzdelávacej politiky, a to hlavne z hľadiska pedagogicko-psychologického.

1.2.1 Hypotéza kritického obdobia

Z množstva otázok súvisiacich s problematikou veku a učenia sa cudzích jazykov možno považovať za najpodstatnejšiu otázku existencie kritického (senzitívneho) obdobia pre vývin materinského jazyka, pre osvojovanie si druhého alebo pre učenie sa cudzieho jazyka⁸. Definitívne potvrdenie či vyvrátenie existencie kritického obdobia pre učenie sa jazykov by v podstatnej miere determinovalo odpovede na množstvo otázok a bezpochyby by výrazne ovplyvnilo aj metodiku výučby cudzích jazykov.

Pojem kritické obdobie zaviedli do oblasti učenia sa cudzieho jazyka Penfield a Roberts v roku 1959. Sformulovali hypotézu kritického obdobia, podľa ktorej kritické obdobie pre osvojovanie si jazyka trvá až do obdobia puberty, po ňom už plnohodnotné osvojenie si jazyka, či už prvého alebo druhého, nie je možné, resp. je veľmi obtiažne, prípadne možné len do obmedzenej miery. Neskôr túto hypotézu rozpracovával biológ E. Lenneberg ako aj mnohí ďalší odborníci. Takto formulovaná hypotéza vyvolala búrlivé reakcie medzi jej zástancami i oponentmi a následne podnietila rozvoj vedeckého skúmania. V odborných publikáciách je dnes k dispozícii množstvo článkov, opisujúcich výskumy zamerané na najrôznejšie aspekty súvisiace s kritickým obdobím, analýzy, komparácie i protirečivé interpretácie výsledkov výskumov. V dôsledku rozvoja interdisciplín sa súbežne objavujú aj tendencie aplikovať poznatky a vedecky podložené fakty o existencii kritického obdobia pre iné psychické funkcie do oblasti učenia sa jazykov. Okrem samotného potvrdenia či vyvrátenia

8 Pojem kritické obdobie pochádza z biológie, kde sa z pravidla používa na označenie určitého biologicky determinovaného optimálneho obdobia vo vývine organizmu, počas ktorého sa určitá funkcia alebo schopnosť musí osvojiť či rozvinúť, ak sa má stať trvalou súčasťou správania organizmu. Ak k tomuto nepríde v tomto období, neskôr je už rozvoj danej schopnosti alebo funkcie obmedzený prípadne celkom nemožný, alebo prebieha za účasti iných mechanizmov. Problematika je podrobne analyzovaná v Lojová 2005.

existencie kritického obdobia pre vývin reči / učenie sa cudzieho jazyka sa hľadajú aj odpovede na ďalšie s tým súvisiace otázky ako napríklad, čo tvorí podstatu kritického obdobia, aká je jeho neurofyziológická báza, do akej miery podmieňuje úspešnosť rozvoja reči popri ďalších činiteľoch, aké je jeho časové vymedzenie, či existujú rozdiely medzi materinským, druhým a cudzím jazykom, rozdiely pri rôznych funkciách a aspektoch reči a mnohé iné.

Zdá sa, že aj napriek výraznej pluralite názorov odborníkov a nedostatku vedecky podložených faktov možno povedať, že dnes v odbornej literatúre mierne dominujú názory v prospech existencie kritického obdobia pre rozvíjanie cudzojazyčných zručností, a to hlavne v dôsledku mnohých empirických skúseností, ako aj čiastkových výsledkov výskumov⁹. Na druhej strane spochybňovanie existencie kritického obdobia je najčastejšie zdôvodňované práve podčiarkovaním signifikantnejších determinujúcich vplyvov ďalších činiteľov, hlavne intrapsychických¹⁰. Mnohí odborníci zase nabádajú k opatrnejšej interpretácii výsledkov výskumov¹¹.

Problematika kritického obdobia pre materinský, druhý resp. cudzí jazyk je obzvlášť závažná v súvislosti s otázkami o možnosti dosiahnuť úroveň ovládania jazyka totožnú s úrovňou rodeného hovoriaceho daným jazykom. Základná otázka teda je, či ľudia, ktorí sa začnú učiť druhý alebo cudzí jazyk v dospelosti, sú schopní dosiahnuť takúto úroveň. Napriek výraznej pluralite názorov sa zdá byť dominujúcou hypotéza, že učenie sa či osvojovanie si ďalších jazykov v ranom veku a v dospelosti sú principiálne odlišné procesy. Čím skôr je dieťa vystavené vplyvu druhého jazyka, tým sú mechanizmy jeho osvojovania viac podobné mechanizmom osvojovania si materinského jazyka a tým je väčší predpoklad, že takýmito prirodzenými procesmi môže dieťa dosiahnuť úroveň ovládania cieľového jazyka totožnú s rodenými hovoriacimi týmto jazykom. Platí to však len do určitého veku. V dôsledku dozrievania mozgových

9 Pozri napríklad v Birdsong 1999, Grimshaw et al 1998, Skehan 1998, Hinkel 2005, Doughty, Long 2003 a iní.

10 Pozri napríklad v Marinova-Todd et al. 2000, Hakuta et al. 2003, Marshall 2000 a iní.

11 Pozri napríklad v Ellis 1994, Bialystok 1997, Singleton 2001 a iní.

štruktúr a s tým súvisiaceho kognitívneho vývinu neskôr už fungujú iné mechanizmy, a preto v staršom veku už môže byť účinnejšia skôr formálna výučba cudzieho jazyka. Je však veľmi málo pravdepodobné, že sa pri takejto výučbe rozvinú cudzojazyčné zručnosti na úrovni rodených hovoriacich daným jazykom¹². Preto dnes mnohí odborníci podčiarkujú nutnosť osobitného skúmania osvojovania si materinského, druhého či cudzieho jazyka, ako aj potreba prehodnocovať, čo majú tieto procesy spoločné a čo odlišné. Zdá sa, že aj výsledky čoraz viac sa rozširujúcich neurolingvistických výskumov podporujú hypotézu o principiálnych rozdieloch v neurofyziologickej reprezentácii jazyka medzi dospelými, ktorí sa učili cieľový jazyk v detstve a tými, ktorí sa učili jazyk až v dospelosti (pozri v Loup v Hinkel 2005; De Keyser, Juffs v Hinkel 2005). Je však zrejmé, že tieto otázky zostanú nevyjasnené, pokiaľ nie je vyriešená principiálna dilema medzi Chomského a Piagetovou teóriou o podstate reči.

Keďže reč je veľmi zložitý psychický aj lingvistický fenomén, vynára sa aj otázka existencie rovnakého **kritického obdobia pre všetky aspekty vývinu reči**. Súčasná vedecká poznatky vedú k predpokladom, že určité zložky rečového vývinu môžu byť viac viazané na isté vekové obdobie ako iné. Z tohto hľadiska sa zdá byť potrebné venovať osobitnú pozornosť morfológickým a syntaktickým aspektom, slovnej zásoby či fonológickému systému. Ukazuje sa, že práve pri osvojovaní si fonológického systému cudzieho jazyka môže vek zohrávať obzvlášť dôležitú úlohu, nakoľko mechanizmy osvojovania si fonológického systému sú závislé od neurologického dozrievania, čiže od kritického obdobia. Vďaka tomuto dozrievaniu zostávajú príslušné mechanizmy „plastické“ a schopné relatívne ľahko vytvárať fonológický systém nielen materinského, ale aj ďalších jazykov približne do obdobia puberty. Je však nutné podčiarknuť, že podstatnú úlohu tu zohráva dostatočný input, teda sluchová percepcia daného cieľového jazyka. Vďaka nej si dieťa dokáže vytvárať príslušné percepčné schémy ako základ pre fonológický systém a následné produkčné zručnosti. Zdá sa, že s narastajúcim vekom tieto mechanizmy

12 Podrobne pozri v Singleton 2001, Skehan 1998.

fungujú odlišne, v dôsledku čoho je čoraz ťažšie naučiť sa rozprávať v cudzom jazyku so správnou výslovnosťou, intonáciou a hlavne bez prízvuku. Výsledky výskumov sú však aj tu nejednoznačné, v dôsledku čoho viacerí odborníci varujú pred nekritickým preberaním už takmer ustálených predpokladov o existencii takéhoto kritického obdobia, keďže tieto sú založené skôr na empirických skúsenostiach ako na jednoznačných vedeckých dôkazoch.

Ako je teda zrejmé, odpoveď na otázku existencie alebo neexistencie kritického obdobia pre osvojovanie si druhého, resp. učenie sa cudzieho jazyka, zostáva naďalej otvorená, keďže doposiaľ jeho jestvovanie nebolo vedecky ani dokázané, ani vyvrátené. Biologická, resp. neurofyziologická determinovanosť schopnosti učiť sa, ako predpokladaná podstata kritického obdobia, bola dlhé desaťročia spájaná s dozrievaním a lateralizáciou mozgu. Zdá sa však, že pri súčasných technologických možnostiach skúmania činnosti mozgu, akoby sa tieto tvrdenia oslabovali. Dnes jednoznačne vieme, že mozog dieťaťa a dospelého človeka sa líši. Zatiaľ však neexistujú dôkazy o významnom vplyve týchto rozdielov na učenie sa druhého či cudzieho jazyka. Isté však je, že naša schopnosť osvojovať si či učiť sa jazyky sa v priebehu života mení, ale nikdy sa celkom nestratí. Tak výskum, ako aj pozorovania v praxi ukazujú, že začiatok v ranom veku nie je ani nutná podmienka, ale ani záruka dosiahnutia vysokej úrovne ovládania cieľového jazyka. Zdá sa teda, že bude ešte dlho trvať, kým budeme vedieť s istotou povedať, v ktorom veku je najvhodnejšie začať sa učiť cudzí jazyk.

1.2.2 Možnosti výučby cudzieho jazyka od prvej triedy primárneho vzdelávania

V európskych krajinách dnes jednoznačne dominuje tendencia posúvať vekovú hranicu pre cudzojazyčnú výučbu čoraz nižšie. Viaceré krajiny zavádzajú povinnú výučbu už od šiestich rokov detí alebo dokonca ešte skôr, v rámci predprimárneho vzdelávania. Napriek tomu, že na Slovensku je v súčasnosti uzákonená povinná výučba angličtiny od tretieho ročníka primárneho vzdelávania, považujeme za potrebné analyzovať možnosti, t.j. výhody a nevýhody zavede-

nia povinnej výučby od prvej triedy, teda od šiestich rokov dieťaťa. Hlavným dôvodom je fakt, že vzhľadom na relatívne časté zmeny vo vzdelávacej politike možno predpokladať, že skôr či neskôr sa takýto návrh objaví. Je preto potrebné, aby boli odborníci pripravení zaujať fundované stanovisko. Snáď ešte závažnejším dôvodom je skutočnosť, že mnohé základné školy aj v súčasnosti ponúkajú možnosť výučby angličtiny, či už povinnej alebo voliteľnej, už od prvej triedy.

Výsledky psychologických výskumov vo svete i u nás jednoznačne hovoria o kognitívnej zrelosti šesťročného dieťaťa na vytváranie systému ďalšieho jazyka, a preto mnohí odborníci považujú tento vek za optimálny pre začiatok učenia sa cudzieho jazyka v podmienkach školského vyučovania (pozri v Farkašová 1998, 2002, Moon, Nikolov, 2000, Nikolov, Djigunovic 2006). Hlavné dôvody možno stručne zhrnúť nasledovne:

- V tomto veku dochádza k určitému ustáleniu dynamického rozvoja z predchádzajúceho obdobia. Dieťa je harmonicky rozvinuté po fyzickej i psychickej stránke, je aktívne, má silnú potrebu prijímať nové poznatky. Je zrelé na vstup do školy, teda na systematickú výučbu, ako je to charakterizované v kritériách školskej zrelosti (Fontana 1997), ktoré sú plne aplikovateľné aj na cudzojazyčnú výučbu. Nasleduje niekoľko rokov relatívne rovnomerného, intenzívneho vývinu a rozvoja všetkých funkcií, podmienajúcich trvácnosť vytvorených cudzojazyčných zručností.
- Systém materinského jazyka je vytvorený a ustálený, dieťa je zrelé na vytváranie vnútorných reprezentácií systému ďalšieho jazyka bez hrozby výrazných interferenčných vplyvov.
- Kognitívne procesy sú optimálne naladené na ďalší systematický rozvoj poznávania, a teda aj na rozvoj cudzojazyčných zručností, ktoré sú súčasťou kognitívnych zručností (Johnson 1996).
- Podľa zástancov hypotézy kritického obdobia, toto obdobie ešte stále trvá, a to pre všetky aspekty jazyka, takže je potrebné využívať jeho pozitívny dopad, a to hlavne na osvojovanie si foneticko-fonologických charakteristík.
- Aj napriek všeobecnej zrelosti dieťaťa psychológovia dôrazne upozorňujú na kľúčový vplyv vyučovacích metód, postupov

a materiálov primeraných tomuto veku, vytvárajúcich na hodinách žiaducu pozitívnu atmosféru, motivujúcu a povzbudzujúcu deti do cudzojazyčných aktivít.

Na základe uvedených faktov sa môže javiť logické uzákoniť povinnú výučbu cudzieho jazyka od šiestich rokov veku dieťaťa. Napriek tomu však v súčasnej situácii na Slovensku pri zohľadňovaní sociálnych, jazykových a hlavne pedagogických faktorov môže byť zavedenie povinnej výučby cudzieho jazyka od prvej triedy primárneho vzdelávania problematické, a to z viacerých dôvodov:

1. Z hľadiska pedagogického je limitujúcim faktorom skutočnosť, že v našom systéme vzdelávania sme aj napriek v súčasnosti prebiehajúcim a dlhodobu deklaroványm reformám zatiaľ nedosiahli takú úroveň humanizácie, aby mohli šesťroční žiaci optimálne rozvíjať svoj potenciál a plne benefitovať z vyučovania cudzieho jazyka. V dôsledku stále pretrvávajúcich tradičných vyučovacích prístupov je vstup do školy v našich podmienkach relatívne silná záťažová situácia a mnohé deti majú problémy adaptovať sa na podmienky školského vyučovania. Zavedenie povinnej výučby cudzieho jazyka predstavuje zvýšené nároky na dieťa, čo túto záťaž môže ešte zvyšovať a pre mnohých žiakov by to mohlo mať negatívny dopad aj na iné aspekty procesu zaškoľovania.
2. Okrem toho musíme mať na zreteli, že v školských laviciach nesedia len talentované alebo priemerné deti, ale aj podpriemerní žiaci, ktorí majú ťažkosti so zvládaním požiadaviek školy a musia bojovať s najrôznejšími adaptačnými problémami. Povinné zavedenie výučby cudzieho jazyka môže takýmto žiakom skomplikovať ich celkové vyučovacie výsledky najmä v oblasti rozvíjania základných zručností a gramotnosti, ktoré sú prvoradým cieľom primárnej edukácie. Rovnako by sa mohli odraziť aj na osobnostných a afektívnych aspektoch ich vývinu.
3. Osobitnú problematiku tvoria žiaci so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorých je v bežných triedach čoraz viac. V prvom rade je potrebné zamyslieť sa nad otázkou, či sú učitelia dostatočne pripravení na kvalifikovanú prácu s týmito žiakmi a navyše aj na individualizovanú výučbu cudzieho jazyka.

Nielenže v takejto príprave učiteľov máme závažné nedostatky, ale aj samotné vedecké skúmanie tejto problematiky, vyúsťujúce do adekvátneho aplikačného odporúčania, na Slovensku výrazne zaostáva.

4. Jedným z najzávažnejších problémov v súčasnosti je dlhodobý nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov, hlavne angličtiny, a to nielen v primárnom vzdelávaní, ale na všetkých stupňoch a typoch škôl.¹³ Kvalitní, aj keď nekvalifikovaní učitelia, ktorí daný cudzí jazyk ovládajú, síce môžu relatívne úspešne aplikovať všeobecné didaktické prístupy, avšak rešpektovanie osobitostí rozvíjania cudzojazyčných zručností je kľúčové. Nedostatočne odborná výučba môže spôsobiť viac škody ako úžitku, a to predovšetkým z hľadiska dlhodobého. Následky sa môžu prejaviť vo vytvorení negatívnych postojov a vzťahu k učeniu sa cudzieho jazyka, v motivácii, vytvorení zlovykov hlavne vo výslovnosti, vytvorení nevhodných stratégií učenia sa a podobne.
5. Nemenej naliehavou sa javí potreba existencie metodiky vyučovania cudzieho jazyka v mladšom školskom veku. Knižný trh je síce zaplavený značným počtom učebníc, doplnkových učebných materiálov a pomôcok od zahraničných vydavateľov, avšak učitelia majú problém sa v nich orientovať tak, aby nemuseli postupovať len pokusom a omylom. Tieto zahraničné materiály je potrebné kriticky analyzovať a ich vhodnosť posudzovať z hľadiska nášho socio-kultúrneho i edukačného kontextu a flexibilne ich adaptovať pre potreby našich žiakov.

Základné školy schopné vytvoriť optimálne podmienky, samozrejme, môžu úspešne zavádzať výučbu cudzieho jazyka už od prvej triedy. Takéto rozhodnutie by však nemalo byť len reakciou na požiadavky rodičov alebo iných ekonomicko-organizačných faktorov. Predovšetkým je nutné trievo prehodnocovať, či zavedenie výučby angličtiny v daných podmienkach bude v prospech detí. Či skutočne napomôže optimálnemu vývinu ich potenciálu v súlade s požia-

13 ŠPÚ: Analýza dopadov zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka v 3. a 6. ročníku základných škôl, 2010.

dvakami doby, alebo len zvýši stres a žiaci sa budú s neprimeranou námahou snažiť naučiť to, čo by mohli o trochu neskôr dosiahnuť oveľa ľahšie a efektívnejšie.

V súvislosti s obmedzenými možnosťami výučby cudzieho jazyka od prvej triedy sa často objavujú tendencie selektívne vyberať žiakov podľa ich predpokladov (talentu). Je to však téma veľmi problematická a citlivá¹⁴. Závažným sa javí problém, ako zabezpečiť, aby sa predišlo nálepkovaniu (labelling) žiakov už od začiatku školskej dochádzky. Pedagogickí psychológovia jednoznačne varujú pred negatívnym dopadom nálepkovania hlavne na sebavedomie, obraz o sebe či motiváciu slabších žiakov, čo môže signifikantne ovplyvniť ich ďalšiu úspešnosť v školskom vyučovaní. Rovnako závažnou je aj otázka validných testov súvisiaca so zložitými a doposiaľ nezodpovedanými otázkami o podstate talentu pre učenie sa cudzích jazykov (Skehan 1998). Známym faktom je, že aj výsledky rozsiahleho experimentu s testovaním žiakov s cieľom výberu do jazykových tried, prebiehajúceho na Slovensku v rokoch 1984-1986 (Malíková 1989), boli následne spochybnené (Dočkal a Schranzová 1992). V dôsledku týchto skutočností sa aj u nás, podobne ako v mnohých iných krajinách, od testovania talentu pre učenie sa cudzích jazykov upustilo. V súčasnosti sa však na niektorých školách opäť objavuje snaha vyberať žiakov do jazykových tried na základe výsledkov rôzneho testovania, s diskutabilnou validitou a reliabilitou. Navyše aj vedecké skúmanie talentu pre učenie sa cudzích jazykov vo svete momentálne stagnuje, keďže musí nadväzovať na relevantné poznatky experimentálnej a kognitívnej psychológie o podstate talentu, ktoré súčasná veda zatiaľ nedokáže poskytnúť. Namiesto testovania talentu by väčšiu predikčnú hodnotu z hľadiska úspešnosti učenia sa jazykov mohla mať psychologmi špeciálne zostavená batéria testov zameraná na meranie rôznorodých faktorov determinujúcich túto úspešnosť, ktorá však zatiaľ nie je k dispozícii.

Relatívne často sa takáto skorá výučba jazyka, t.j. od prvej triedy, zaraďuje v rámci alternatívnych foriem primárneho vzdelávania, kde sa však rola cudzieho jazyka odvíja od osobitností cieľov, obsa-

14 Podrobnejšie pozri v Lojová 2005, kapitola 5

hu a foriem daného alternatívneho vyučovacieho prístupu. Aj takéto zaradenie by si však vyžadovalo dlhodobejšie experimentálne overovanie v praxi viacerých škôl skôr, ako by sa prípadne začlenilo do záväzných pedagogických dokumentov, alebo by ich skúsenosti prevzala všeobecná prax (Farkašová 1998).

Vzhľadom na uvedené skutočnosti sa u nás dnes javí vhodnejšie zaviesť vyučovanie angličtiny od prvej triedy nie ako povinné, ale ako voliteľnú alternatívu (nie výberovú) v tých školách, ktoré dokážu vytvoriť adekvátne pedagogické podmienky. Popritom by však bolo vhodné uvažovať aj o iných cestách dlhodobého posilňovania rozvíjania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie v primárnom vzdelávaní, ako napríklad:

- posilňovať ranú cudzojazyčnú výučbu formou záujmových krúžkov mimo povinných učebných osnov; rovnako ako je to bežné aj pri rozvíjaní iných zručností, či už športových, umeleckých alebo intelektových;
- vypracovať a postupne zavádzať špeciálne CLIL programy (obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie);
- postupne zvyšovať počet škôl poskytujúcich bilingválne vzdelávanie prístupné pre širokú verejnosť;
- vytvárať programy pre mimo vyučovacie a mimoškolské aktivity, kde môžu byť žiaci priamo v kontakte s angličtinou či už v prirodzených alebo simulovaných situáciách a môžu si tak precvičovať naučené, prehľbovať motiváciu a chápanie zmysluplnosti učenia sa cieľového jazyka (napr.: rôzne kultúrne podujatia, zahraničné alebo cudzojazyčné partnerské školy, zaujímavé projekty, tematické výlety, rôzne hry, vzdelávacie televízne programy a podobne).

1.2.3 Výučba cudzieho jazyka od tretej triedy

K zavedeniu povinnej výučby prvého cudzieho jazyka od tretej triedy primárneho vzdelávania u nás viedli okrem spoločensko-politických dôvodov aj dôvody vývinovo-psychologické. Vek osem až deväť rokov považuje snáď najviac odborníkov za optimálny pre začiatok vyučovania cudzieho jazyka tak z hľadiska psychologické-

ho, ako aj pedagogického a sociálneho. A to už od druhej polovice 60. rokov 20. storočia, kedy sa v danej oblasti realizovali rozsiahlejšie výskumy. Výrazná všeobecná dominantnosť týchto názorov sa odráža aj v skutočnosti, že v tomto veku sa dlhodobo zavádza cudzí jazyk do povinných učebných osnov v mnohých krajinách v Európe i vo svete. V tomto veku ešte stále pretrvávajú relevantné pozitívne charakteristiky mladšieho školského veku, uvedené v predchádzajúcej kapitole, vrátane kritického obdobia. Postupným fyzickým i psychickým dozrievaním sa súčasne eliminujú uvádzané riziká. Navyše žiaci už majú osvojené základy písania a čítania, čo im umožňuje výrazne urýchľovať rozvíjanie cudzojazyčných zručností prostredníctvom písaných učebných materiálov. Kognitívna zrelosť im umožňuje chápať logické vzťahy a elementárne lingvistické, hlavne štrukturálno-funkčné zákonitosti. Podrobnejší prehľad vývinovo-psychologických charakteristík mladšieho školského veku, ktoré sú obzvlášť relevantné pre inštitucionálne rozvíjanie cudzojazyčných zručností, je uvedený v 3. kapitole.

Niektorí odborníci však presadzujú názor, že v podmienkach školského vyučovania stačí začať s výučbou cudzieho jazyka ešte neskôr, konkrétne v piatej triede základnej školy. Zdôvodňujú to predovšetkým prudkým rozvojom kognitívnych funkcií súvisiacich s dozrievaním mozgových štruktúr umožňujúcich efektívne využívanie ľavo-hemisférových funkcií, ktoré učenie sa cudzieho jazyka v podmienkach školského vyučovania výrazne urýchľujú. U žiakov sa prudko rozvíja abstraktné myslenie, v dôsledku čoho sú schopní chápať lingvistické pravidlá, aplikovať viac deduktívne postupy a využívať rôznorodejšie podnety na rozvíjanie komunikačnej kompetencie. Zástancovia tohto názoru kritizujú aj argument o potrebe stimulácie kognitívneho vývinu v mladšom školskom veku, keďže podľa nich cudzí jazyk z tohto hľadiska nemá osobitnú hodnotu. Apelujú skôr na možnosti stimulácie mnohými inými podnetmi z prirodzeného prostredia žiakov. Preto považujú za vhodnejšie viac sa zamerať na iné predmety, hlavne prírodovedné majúce z hľadiska stimulácie kognitívneho vývinu vyššiu hodnotu, prípadne sa v nich rozvíjajú iné zručnosti, ktoré sú v mladšom

školskom veku dôležitejšie (pozri napríklad v Marinova-Todd et al. 2000). Tento názor zastávajú zvyčajne odporcovia hypotézy kritického obdobia pre učenie sa jazykov, nakoľko sú presvedčení, že mechanizmy učenia rozvíjajúce sa v staršom školskom veku oveľa viac vyhovujú formálnemu vyučovaniu v našich podmienkach (na rozdiel od osvojovania si druhého jazyka v prirodzenom prostredí). Považujú za zbytočné zaťažovať žiakov už od raného veku, kedy dieťa napreduje relatívne pomaly, keď neskôr sa proces učenia vďaka uvedeným mechanizmom výrazne urýchľuje. Podľa týchto názorov v konečnom dôsledku žiaci, ktorí sa začali učiť cudzí jazyk neskôr, dosiahnu rovnakú úroveň ako deti, ktoré začali napríklad už v prvej triede, čo potvrdzujú aj výsledky niektorých výskumov (Marinova-Todd et al. 2000). Oponenti týchto názorov zase protirečia už uvádzanými argumentmi hlavne hypotézou kritického obdobia a výskumami potvrdzujúcimi, že z hľadiska dlhodobých výsledkov je lepšie začať sa učiť cudzí jazyk aj v podmienkach školského vyučovania čo najskôr. Je však nutné upozorniť na relatívne nízky počet takýchto výskumov a experimentovanie prevažne v podmienkach osvojovania si druhého jazyka, teda s deťmi, žijúcimi v prostredí druhého jazyka. Ich relevantnosť pre učenie sa jazyka v našich podmienkach je preto diskutabilná, podobne ako je to aj pri mnohých iných výskumoch, na ktoré sa odborníci pri obhajovaní svojich postojov odvolávajú.

Starší školský vek je považovaný v našich súčasných podmienkach za vhodný aj pre prípadný začiatok výučby druhého cudzieho jazyka. Počas minimálne dvoch rokov predchádzajúceho učenia sa prvého cudzieho jazyka si už žiaci vytvorili potrebné základy tohto jazyka a sú schopní začať si vytvárať systém ďalšieho cudzieho jazyka bez výraznejšieho rizika vzájomnej interlingválnej interferencie, teda vzájomného miešania dvoch cudzích jazykov. Je však nutné podčiarknuť, že len v prípade zabezpečenia kvality cudzojazyčnej výučby. V opačnom prípade hrozí riziko vytvorenia určitého „jazykového chaosu“, ktorý by mohol mať negatívny dopad tak na rozvíjanie jazykových zručností, ako aj na motiváciu a ďalšie afektívne aspekty učenia sa cudzích jazykov.

1.2.4 Kvalita verzus kvantita

V pozadí tendencií zaviesť výučbu cudzieho jazyka čo najskôr je všeobecne dominujúci názor, že malé deti sa učia jazyky ľahšie a rýchlejšie ako v neskoršom veku. Faktom však je, že veda v súčasnosti neposkytuje dostatok dôkazov potvrdzujúcich tento názor (pozri v Moon, Nikolov, 2000, Nikolov, Djigunovič 2006). Existuje síce množstvo vedeckých i empirických dôkazov potvrdzujúcich ľahšie osvojovanie si cudzieho, resp. druhého jazyka v prirodzenom prostredí, kde je daný jazyk vnímaný ako prirodzený prostriedok komunikácie s implicitnou internou motiváciou. Tieto poznatky však nemožno automaticky aplikovať na proces učenia sa cudzieho jazyka pri riadenom vyučovaní v škole, kde žiaci daný jazyk vnímajú rovnako ako ostatné vyučovacie predmety, na ktorých sa musia učiť, robiť si domáce úlohy, písať testy, dostávajú známky a pod.

Pri diskusiách o vhodnom veku pre začiatok učenia sa cudzieho jazyka sa v odbornej literatúre čoraz častejšie objavujú názory, že z hľadiska dlhodobých a **trvalých výsledkov** sú na tom lepšie ľudia, ktorí sa jazyk začali učiť skôr¹⁵. Uvedené tvrdenie platí len za predpokladu dostatočne kvalitného vzdelávania so zabezpečenou kontinuitou. Deti, ktoré začnú veľmi skoro, potrebujú oveľa viac rokov, aby dosiahli cieľovú úroveň ovládania cudzieho jazyka. Na druhej strane však odborníci predpokladajú výraznejšiu trvácnosť a stálosť nadobudnutých poznatkov, keďže postupne rozvíjané zručnosti si mali možnosť dostatočne upevňovať a automatizovať. Ak má teda žiak pred sebou dlhé roky učenia sa angličtiny v primárnom a sekundárnom vzdelávaní, je dobré začať v mladšom veku, keďže je predpoklad, že postupne môže dosiahnuť veľmi dobrú a relatívne trvalú úroveň komunikačnej kompetencie. Na rozdiel napríklad od študentov, ktorí sa začali učiť cudzí jazyk v neskoršom veku a hoci napredovali rýchlejšie, ich vedomosti a zručnosti nie sú dostatočne upevnené. Následne zabúdajú oveľa rýchlejšie, čiže trvácnosť ich vedomostí a zručností je výrazne nižšia. Kvantitatívne zvládli rov-

15 Pozri napríklad v Marinova-Todd et al 2000, Harleyová et al v Štefánik 2004, Nikolov, Djigunovič 2006, Pinter 2006.

naké učivo, avšak kvalitatívne výrazne zaostávajú. Túto hypotézu o trvalejších vyučovacích výsledkoch pri skoršom začiatku cudzojazyčnej výučby posilňujú aj poznatky neurovied a hlavne ich aplikácia v tzv. „Brain-based learning“ (mozgovokompatibilné učenie), z ktorého je zrejmé, že čím komplikovanejšie neurónové siete si učiaci sa jedinec pri rôznorodom a dlhodobjšom používaní naučného vytvára, tým sú jeho poznatky trvalejšie (Jensen 1996, Beretta v Long, Doughty 2009).

Uvádzané poznatky vedú mnohých odborníkov k presvedčeniu, že z hľadiska dlhodobých a trvalých výsledkov je lepšie začínať s cudzím jazykom skôr, hoci pripúšťajú, že v dôsledku pôsobenia mnohých iných činiteľov nemusí táto všeobecná zákonitosť platiť vždy. Upozorňujú tiež, že skorý začiatok nie je jediný a všemocný predpoklad či záruka dobrých výsledkov. Napríklad, aj keď sa deti začnú učiť cudzí jazyk v predškolskom či mladšom školskom veku, nemožno očakávať dlhodobé vedomosti, ak kvalitná výučba nepokračuje systematicky až do neskoršieho veku, teda až po strednú, prípadne vysokú školu.

1.3 Angličtina ako prvý povinný cudzí jazyk

Na Slovensku sa od školského roku 2011/2012 vyučuje angličtina ako prvý povinný cudzí jazyk od tretej triedy primárneho vzdelávania. Toto rozhodnutie vyvolalo a sústavne vyvoláva živé diskusie medzi odborníkmi i v širokej verejnosti konfrontujúce množstvo argumentov pre a proti. Bezpochyby takéto rozhodnutie má aj kladné aj záporné stránky. Myšlienku zavedenia povinnej angličtiny podporuje niekoľko závažných argumentov súvisiacich v prvom rade so samotnými žiakmi, ale aj s politicko-spoločenskými, jazykovými a pedagogickými podmienkami.

V súčasnom globalizujúcom sa svete a otvorených hraniciach už niet pochyb o tom, že angličtina sa prirodzene stáva „**lingua franca**“, t.j. univerzálnym dorozumievacím prostriedkom nielen v Európe ale aj na celom svete. Táto skutočnosť sa v súčasnosti odráža ako vo vedeckom skúmaní anglického jazyka (Seidhofer 2011), tak aj v skúmaní pedagogických aspektov vyučovania a učenia sa angličti-

ny ako cudzieho (medzinárodného) jazyka (McKay 2002). Vo väčšine krajín Európy, ale aj v mnohých iných krajinách na celom svete sa angličtina vyučuje ako prvý cudzí jazyk (Nikolov, Djigunović 2006), čo opäť znásobuje jej potenciál byť univerzálnym prostriedkom komunikácie medzi ľuďmi rôznych národností. Brániť sa tomuto smerovaniu z akýchkoľvek dôvodov namiesto toho, aby sme naše deti pripravovali pre reálny život, by bolo veľmi krátkozraké. V tejto situácii je našou povinnosťou poskytnúť najmladšej generácii čo najlepšie možnosti na rozvíjanie ich komunikačnej kompetencie v angličtine. Umožniť im vybudovať si základy jazykových zručností tak, aby v dospelosti mohli dosiahnuť úroveň, ktorá im umožní plnohodnotne sa dorozumievať pri napĺňaní svojich osobných i profesionálnych ambícií v európskom priestore či za jeho hranicami.

Z hľadiska samotných žiakov a ich motivácie možno povedať, že angličtina je dnes do určitej miery **samo motivujúca**. Študenti, a v súčasnosti už i malé deti, sa s ňou čoraz častejšie stretávajú aj v bežnom živote, a to nielen vo svojom „digitálnom svete“, vo filmoch, piesňach, v časopisoch, ale aj priamo v škole či na ulici. Bez ohľadu na to, aký má kto osobný postoj k prenikaniu angličtiny do každodenného života či do samotnej slovenčiny, určitým pozitívom z hľadiska pedagogického je, že deti si takto prirodzene podvedome osvojujú anglické výrazy, ktoré sú súčasťou ich každodenného života aj prirodzeného prostredia. A práve toto napomáha, aby žiaci vnímali učenie sa angličtiny ako zmysluplné a vnútorne motivujúce, čo sú najzákladnejšie podmienky efektívneho učenia sa, ako je zrejme tiež z výsledkov výskumov hlavne v oblasti neurovied (Jensen 1996, Schumann et al 2004).

Zavedenie výučby angličtiny ako prvého povinného cudzieho jazyka vytvára z pedagogického hľadiska predpoklady pre výraznú redukciu problémov **kontinuity** v cudzojazyčnom vzdelávaní, s ktorými na Slovensku už dlhé roky neúspešne bojujeme. Ako je zrejme z viacerých výskumov a štatistických údajov, nedostatočná kontinuita snád' najviac znižuje efektívnosť vyučovania cudzích jazykov v našich školách, čo vedie k permanentnej frustrácii tak učiteľov, ako aj samotných študentov. Každodenné skúsenosti v súčasnosti ukazujú, že nie sú zriedkavé prípady, keď žiaci počas svojho štúdia

na základnej či strednej škole musia z pedagogicko-organizačných dôvodov zmeniť cudzí jazyk, ktorý sa učia (neraz aj opakovane). Na stredné školy prichádzajú študenti s najrôznejšou osobnou históriou učenia sa cudzích jazykov, a teda s výraznými rozdielmi v úrovni cudzojazyčných zručností, čo nesmierne komplikuje každodennú prácu učiteľom i študentom. Takáto situácia neraz núti rodičov hľadať rôzne náhradné, doplnujúce riešenia, ako kurzy v súkromných jazykových školách, intenzívne kurzy, súkromné doučovanie a pod. Povinné zavedenie angličtiny ako prvého cudzieho jazyka eliminuje alebo aspoň výrazne redukuje problémy žiakov pri prechode na strednú školu alebo pri prestupe na inú školu. Navyše možno predpokladať, že pri príchode na strednú školu budú môcť učitelia pracovať s relatívne stabilnou úrovňou študentov v angličtine a pokračovať efektívnejšie ďalej až do maturitnej skúšky. Študenti takto môžu dostať ucelené vzdelanie v cudzom jazyku, ktorý je pre súčasný život najuniverzálnejší.

Ďalším prínosom povinného vyučovania angličtiny je, že odborníkom umožní koncentrovať sa na vytvorenie koherentnej **metodiky**, zabezpečujúcej kontinuitu v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. V prípade angličtiny je to systematická metodika na 11 rokov výučby od tretej triedy až po maturitnú skúšku. Pre ďalšie jazyky to bude metodika na 9 rokov so začiatkom výučby v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Vyššia efektívnosť takéhoto systematického prístupu je nespochybniteľná.

V súčasnej ekonomickej situácii je nezanedbateľná aj skutočnosť, že zavedenie povinnej výučby angličtiny je prínosné aj z hľadiska **ekonomického**. Výrazne sa znížia finančné náklady súvisiace so vzdelávaním učiteľov, nakoľko príprava učiteľov pre primárne vzdelávanie sa koncentruje len na jeden jazyk namiesto pôvodne plánovaných šesť jazykov. Ešte výraznejšia úspora bude pri tvorbe učebníc, metodických materiálov a pomôcok. Pri plánovanej tvorbe národných učebníc sa zredukuje ich počet na polovicu. Pri ponechaní voľnosti výberu aj prvého aj druhého cudzieho jazyka zo šiestich ponúkaných jazykov by bolo potrebné vytvoriť pre každý jazyk kompletnú sadu učebníc i metodických materiálov pre začiatok od tretej triedy (celkovo pre 11 rokov výučby) a ďalšiu sadu materiálov

pre každý jazyk pre začiatok od piatej triedy (celkovo pre 9 rokov výučby), keďže učebné materiály je nutné prispôbovať vývinovým osobitostiam žiakov. Pri možnej výučbe jazykov od prvej triedy by bola situácia ešte komplikovanejšia. Pri povinnej výučbe angličtiny ako prvého cudzieho jazyka postačuje vytvoriť pre každý jazyk len jednu sadu metodických materiálov – pre anglický jazyk od tretej triedy po ukončenie sekundárneho vzdelávania a pre ostatné jazyky od piatej triedy po ukončenie sekundárneho vzdelávania.

Snáď najčastejším argumentom odporcov povinnej výučby angličtiny je požiadavka dať každému žiakovi možnosť **výberu** zo šiestich cudzích jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, ruština, španielčina, taliančina), tak ako to bolo v nedávnej minulosti. Empirické skúsenosti však jednoznačne ukazujú, že realita doposiaľ veľký výber aj tak neumožňovala, keďže ponuka jazykov na konkrétnej škole závisela v prvom rade od možností školy zabezpečiť kvalifikovanú výučbu ponúkaných jazykov ako aj od organizačných podmienok (napr. počet tried). Na Slovensku neexistuje veľa základných škôl, disponujúcich kvalifikovanými učiteľmi pre všetkých šesť jazykov. Naopak veľmi často sa vyskytuje situácia, kedy škola poskytuje výučbu len jedného jazyka podľa momentálnych personálnych možností, teda podľa dostupného kvalifikovaného učiteľa. Nehovoriac o relatívne častých situáciách, keď žiaci museli v priebehu základnej či pri prechode na strednú školu zmeniť jazyk, ktorý sa začali učiť, v dôsledku zmeny vyučujúceho či nedostatku kvalifikovaných učiteľov, často aj opakovane. V konečnom dôsledku bol žiak nútený učiť sa jazyk, ponúknutý školou, alebo cestovať za vybraným jazykom do inej školy.

Jedným z ďalších protiargumentov proti povinnej výučbe angličtiny je údajná **diskriminácia**, resp. podhodnocovanie ostatných cudzích jazykov. Opodstatnenosť tohto argumentu znižuje fakt, že v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa začína povinne vyučovať druhý cudzí jazyk, pričom si už žiaci môžu vybrať z ďalších piatich jazykov. Za optimálnych podmienok sa daný jazyk budú učiť 9 rokov. Samozrejme tento výber je rovnako limitovaný podmienkami danej školy. Ako vyplýva z predchádzajúcej diskusie, možno predpokladať aspoň čiastočné zvýšenie kontinuity a efektívnosti vyučovania aj týchto jazykov.

Snáď najsilnejším protiargumentom je skutočnosť, že vzhľadom na geografickú polohu Slovenska a z toho vyplývajúce možnosti profesionálneho uplatnenia je pre mnohých ľudí **nemecký** jazyk rovnako žiaduci ako angličtina, ak nie ešte viac. Pri výbere povinného prvého cudzieho jazyka by sa preto mohlo uvažovať o možnosti výberu medzi angličtinou a nemčinou. Na druhej strane však nemenej silný je aj protiargument, že žiaci majú možnosť vybrať si nemčinu ako druhý povinný cudzí jazyk. Za predpokladu, že sa bude vyučovať kvalitne, v priebehu deviatich rokov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania si študenti môžu vytvoriť dostatočne pevné základy pre jej ďalšie rozvíjanie v prípadnej ďalšej profesijnej príprave, samo štúdiom či inými formami vzdelávania.

1.4 Vzdelávanie učiteľov

Pri zabezpečovaní kvalitnej výučby cudzích jazykov zohráva kľúčovú úlohu učiteľ ako najpodstatnejší činiteľ podieľajúci sa na efektívnosti vyučovania. Výsledky prieskumov realizovaných v nedávnej minulosti v Európskej únii upozorňujú okrem iného aj na nevyhovujúcu úroveň kvality vzdelávania učiteľov v európskych krajinách, nakoľko nedostatočne reflektuje požiadavky meniacej sa spoločnosti, a preto je nutné hľadať efektívnejšie cesty rozvíjania pedagogických zručností, ktorými by učitelia dokázali žiakov adekvátne pripravovať na kvalitný život v Európskej únii v 21. storočí. K podobným výsledkom dospel aj prieskum Európskej komisie zameraný na vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov v Európe¹⁶. Na krízu učiteľskej profesie a kvality vysokoškolského vzdelávania učiteľov na Slovensku už dlhodobejšie dôrazne upozorňujú mnohí odborníci. Kosová spolu s ďalšími pedagógmi vo svojej publikácii (Kosová a kol. 2012)¹⁷

16 dostupné na www.lang.soton.ac.uk/ttfl

17 Publikácia je výstupom rozvojového projektu MŠVVaŠ SR „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“, zacieleného na vytvorenie návrhu koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý akceptuje nové potreby edukačnej praxe. Na projekte sa podieľali odborníci z vysokých škôl zameraných na vzdelávanie učiteľov i ďalších odborných pracovísk z celého Slovenska.

poskytuje nielen kritickú analýzu súčasnej situácie a jej príčin, ale prezentuje aj návrhy odporúčaní pre komplexné riešenie problémov vysokoškolského vzdelávania učiteľov na Slovensku s podrobným rozpracovaním všetkých kľúčových aspektov.

V týchto súvislostiach je nutné zamýšľať sa aj nad možnosťami zmien zložitého procesu vzdelávania učiteľov angličtiny u nás a to vo všetkých rovinách od východiskovej koncepcie až po jej konkrétnu realizáciu v posluchárňach. Je potrebné prehodnotiť v súčasnosti záväzný profil absolventa štúdia učiteľstva angličtiny, diskutovať o otázkach zástoja rozvíjania teoretických vedomostí a praktických zručností, modernizácie obsahu i foriem vzdelávania a prepojenie školy s praxou. Všeobecné pedagogické teoretické východiská, koncepcné usmernenia ako aj niektoré modernizujúce tendencie sú rozpracované v uvedenej publikácii (Kosová a kol. 2012).

V špecifickejšej oblasti vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní je v uvedených súvislostiach potrebné riešiť niekoľko fundamentálnych problémov: zabezpečiť kvalifikovanú výučbu angličtiny, zvýšiť kvalitu pregraduálneho vzdelávania učiteľov a vytvoriť efektívny systém celoživotného vzdelávania učiteľov.

1.4.1 Koncepcia vzdelávania učiteľov

Jedným z najzávažnejších problémov na Slovensku je dlhodobý nedostatok kvalifikovaných učiteľov angličtiny na všetkých stupňoch a typoch škôl ale predovšetkým v primárnom vzdelávaní, keďže v ostatných rokoch u nás absentovala systematická príprava učiteľov angličtiny pre primárne vzdelávanie¹⁸. Výnimkou sú viac–menej ojedinelé študijné programy na niektorých pedagogických fakultách (pozri v Kosová a kol. 2012). Preto je dnes prvoradou úlohou, popri rôznych prechodných opatreniach a náhradných riešeniach¹⁹,

18 ŠPÚ: Analýza dopadov zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka v 3. a 6. ročníku základných škôl, 2010

19 Najrozsiahlejším programom je bezpochyby Projekt ESF - Operačný program vzdelávanie: Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ktorý prebieha v rokoch 2008 – 2013. Projekt a jeho aktivity

zabezpečiť dlhodobu udržateľné systémové riešenie prípravy učiteľov cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní. Vytvoriť koncepciu a vysokoškolské študijné programy pregraduálneho, ako aj ďalšieho vzdelávania učiteľov, a to v spolupráci katedier anglického jazyka s katedrami elementárnej pedagogiky²⁰. Nevyhnutnosť takejto spolupráce vyplýva zo skutočnosti, že metodika vyučovania anglického jazyka v mladšom školskom veku sa odvíja nielen od lingvodidaktických špecifik, ale predovšetkým od osobitostí pedagogickej práce s danou vekovou skupinou. Bežne sa vyskytujúci názor, že učitelia angličtiny kvalifikovaní pre sekundárne vzdelávanie môžu plnohodnotne vyučovať aj v primárnom vzdelávaní, je mylný. Takýto prístup môže mať nežiaduci dopad nielen na úroveň cudzojazyčných zručností žiakov, ale hlavne na ich afektívno-motivačné aspekty. Učiteľ anglického jazyka kvalifikovaný pre primárne vzdelávanie v dostatočnej miere ovláda osobitosti práce so žiakmi mladšieho školského veku, dobre pozná žiakov a ich svet, ich vývinové i individuálne osobitosti a úroveň poznatkov z iných predmetov. Tieto dokáže prirodzene integrovať do rozvíjania ich cudzojazyčných zručností a personalizovať výučbu angličtiny tak, aby ju žiaci vnímali ako zmysuplnú a prirodzene motivujúcu, čo možno považovať v tomto veku za obzvlášť dôležité. Nemenej podstatné je tiež ovládanie lingvodidaktických zákonitostí a osobitostí cudzojazyčného rozvoja mladších žiakov. A samozrejme najzákladnejším predpokladom je dostatočná úroveň ovládania angličtiny (B2 – C1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky)²¹, keďže učiteľ v primárnom vzdelávaní pôsobí pre žiakov ako hlavný zdroj cudzojazyčného

sú zamerané na doplnenie kvalifikácie učiteľov základných škôl v predmete 1. cudzí jazyk, ako aj na ďalšie vzdelávanie učiteľov v danom predmete na 1. stupni základných škôl.

20 V rámci projektu MŠVVaŠ SR „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“ skupina odborníkov vypracovala návrh na koncepciu vzdelávania učiteľov angličtiny pre primárne vzdelávanie, ktorý by mal byť v krátkom čase schválený a implementovaný do pregraduálnej prípravy učiteľov (Kosová a kol. 2012).

21 Pozri v: Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ 2006.

inputu pre vytváranie vnútorných reprezentácií cieľového jazyka, pre napodobňovanie a hlavne rozvíjanie foneticko-fonologických zručností, ktoré sú v tomto veku najdôležitejšie. Navyše dostatočná úroveň ovládania angličtiny umožňuje učiteľovi sebaistú, prirodzenú performanciu v každodenných vyučovacích situáciách, spontánne prejavy a predchádzanie bariéram, ktoré učiteľom často „zväzujú ruky“ a bránia vytváraniu prirodzenej atmosféry. Prirodzená atmosféra je právom považovaná za jednu zo základných podmienok kvalitnej výučby cudzieho jazyka, keďže dieťa v tomto veku si dokáže podvedome osvojiť jazyk v prirodzenom prostredí oveľa efektívnejšie ako dospelý človek a súčasne oveľa efektívnejšie ako pri uvedomelom a riadenom učení sa. Všetky tieto požiadavky na učiteľa angličtiny v primárnom vzdelávaní sa musia premietnuť aj do koncipovania profilu absolventa vysokoškolského štúdia, štruktúry študijných programov, obsahu jednotlivých predmetov, ako aj foriem a metód vzdelávania učiteľov.

1.4.2 Modernizácia vzdelávania učiteľov

V snahe zefektívňovať a modernizovať prípravu učiteľov angličtiny na Slovensku, či už pre primárnu alebo sekundárnu edukáciu, vystupujú do popredia fundamentálne otázky zástoja rozvíjania teoretických vedomostí a praktických zručností učiteľov. V prvom rade je nutné kriticky si priznať, že tradičné vyučovacie prístupy²² v rôznej miere pretrvávajú nielen v základných a stredných školách, ale aj v samotnom vzdelávaní učiteľov. Ešte v nedávnej minulosti sa u nás, podobne ako aj v okolitých krajinách, kládol dôraz na

22 Turek (2010, kap.1.4) všeobecne charakterizuje tradičné vyučovacie prístupy ako výkladovo-ilustratívne a školu ako reproduktívnu a pasívnu. Pri cudzojazyčnej výučbe sa pojmom tradičné bežne označujú prístupy do rôznej miery behavioristické, gramaticko-prekladové, charakterizované memorovaním, učením sa irelevantných poznatkov a pod.; učiteľom riadené vyučovanie s nedostatkom zamerania na komunikáciu a na študenta, na rešpektovanie jeho potrieb a osobitostí, na využívanie získaných jazykových poznatkov a zručností v reálnom živote, čo by malo byť hlavným cieľom vyučovania (Lojová 2005).

vysokú erudovanosť v odborných disciplínach, či už pedagogicko-psychologických, lingvistických alebo kultúrno-literárnych, a skôr na hromadenie vedomostí ako na rozvíjanie kognitívnych a praktických pedagogických zručností. Aplikácia teoretických vedomostí, zvyčajne len memorovaných, do vyučovacej praxe bola často podceňovaná a rozvíjanie profesionálnych zručností sa zanedbávalo, viac-menej sa prenechávalo na samotnú prax. Výsledkom takýchto prístupov, ktoré mali len málo spoločné s deklarovanejším spájaním teórie s praxou, školy so životom, boli bežne rozšírené kritické postoje absolventov. Učitelia sa bežne sťažovali, že škola ich nedostatočne pripravuje na prax, že úsilie vynaložené na náročné štúdium sa nedostatočne premietlo do ich pripravenosti na budúce povolanie, teda že „*štúdium je jedna vec a prax je niečo celkom iné*“.

Riešenie otázok zástoja teoretickej výučby a rozvíjanie praktických zručností v príprave učiteľov cudzích jazykov má hlboké korene súvisiace tak s východiskovou psychologickou teóriou učenia, ktorá v podstatnej miere determinuje všetky aspekty tohto vzdelávania, ako aj s východiskovou koncepciou prípravy učiteľov cudzích jazykov v našom vzdelávacom systéme, konkretizovanou v cieľoch, obsahu, metódach a formách vzdelávania.

Aj podľa J. Roberta (1998) pri koncipovaní prípravy učiteľov cudzích jazykov podstatnú úlohu zohráva východisková psychologická teória učenia. Vo svojej publikácii aplikuje známe teórie učenia práve do vzdelávania učiteľov jazykov vo svetle najnovších poznatkov a výsledkov vedeckého výskumu zohľadňujúc aj osobitosti cudzojazyčného vývinu. Na základe odlišného chápania podstaty ľudského učenia, ktoré má priamy vplyv na proces vzdelávania učiteľov, rozlišuje štyri hlavné modely: behavioristický, humanistický, konštruktivistický a interakcionistický. Kriticky analyzuje jednotlivé prístupy ku vzdelávaniu učiteľov jazykov, s hlavným zreteľom práve na rozdiely v zameraní sa na rozvíjanie vedomostí a zručností, odlišný zástoj teoretických vedomostí a spôsob ich prezentácie, rozdielny prístup k rozvíjaniu kognitívneho, osobnostného a emocionálneho potenciálu budúcich učiteľov. Už na prvý pohľad je zrejmé, že behavioristický prístup, ktorý dominoval vo svete v šesdesiatych rokoch a ktorý do rôznej miery pretrvávajú ešte aj u nás, už nezodpovedá požiadavkám súčasnej doby. Je však na každom z pedagógov, aby dôsledným štúdiom ďalších prístupov odhalil konzistentnosť jednotlivých princípov so svojím vlastným vnútorným pre-

svedčením, uvedomil si pozitíva a negatíva daného prístupu a následne prehodnocoval a skvalitňoval svoje pedagogické pôsobenie pri vzdelávaní učiteľov cudzích jazykov v našich podmienkach v súčasnosti.

Pri diskusiách o postavení teoretických vedomostí a rozvíjaní praktických zručností akoby sa tieto dve súčasti kládli do určitého protikladu. Namiesto toho je skôr potrebné viac sa zamerať práve na ich vzájomné prepojenie, hľadať spôsoby, ako abstraktnú teóriu prirodzene a nenásilne premietajú priamo do praktických zručností. V týchto súvislostiach už Tomlinson a Smith (1985) zdôrazňovali, že v príprave učiteľov by sme sa mali opierať viac o psychológiu zručností, relatívne veľmi dobre rozpracovanú a schopnú poskytnúť určité návody na rozvíjanie praktických pedagogických zručností na primeranej poznatkovej báze.

Úlohu teoretických vedomostí pri rozvíjaní kognitívnych i praktických zručností vysvetľuje napríklad aj Andersonov model (Adaptive Control of Thought Model) (Anderson 1982). Anderson i ďalší odborníci podrobne rozpracovali tento všeobecno-psychologický model rozvíjania zručností vo viacerých oblastiach, napríklad aj pri rozvíjaní cudzojazyčných zručností (Johnson 1996, Lojová 2004a). Pri jeho prípadnej aplikácii do procesu rozvíjania pedagogických zručností by bolo možné presnejšie vymedziť miesto a zástoj teoretických poznatkov v profesionálnom rozvoji učiteľov. Možno predpokladať, že tento model by poskytol aj nový pohľad na stále aktuálne otázky selekcie a prezentácie relevantných informácií, ako aj na problematiku stratégií a postupov pri vytváraní pedagogických zručností.

Popri riešení týchto základných koncepčných otázok vzdelávania učiteľov sa rovnako aj pri koncipovaní konkrétneho **obsahu** opakovane riešia otázky súvisiace so zástojom teoretických poznatkov. Tieto otázky sú sústavne a dlhodobo diskutované či už explicitne alebo implicitne tak v odbornej literatúre, medzi odborníkmi pôsobiacimi na vedeckých a vzdelávacích inštitúciách, ako aj medzi samotnými učiteľmi a študentmi. Podobne ako v iných oblastiach aj tu sa stretávame s pluralitou názorov odborníkov, a to od neúmerneho preceňovania teórie, zvyčajne zo strany vedeckých pracovníkov, až po presadzovanie pragmaticky orientovaného výcviku so spochybňovaním a neúmerným podceňovaním dôležitosti teórie zo strany praktikov. Takéto zjednodušujúce „pragmatické“ tendencie sa obja-

vovali hlavne po roku 1989 tak u nás, ako aj v okolitých krajinách pri koncipovaní rôznych náhradných riešení pri prudkom náraste záujmu o učenie sa cudzích jazykov, ktorý viedol k urgentnej potrebe prípravy kvalifikovaných učiteľov. Skúsenosti z tohto obdobia len potvrdili, vedeckými výskumami podložený, fakt, že kvalitné vyučovanie musí byť postavené na seriózných teoretických základoch a že prílišná pragmatická orientácia v príprave učiteľov by viedla k povrchnosti vzdelávania i podceňovaniu zložitosti procesu učenia sa aj vyučovania cudzích jazykov. Úloha teórie je teda jednoznačná, no dnes je potrebné riešiť hlavne otázky týkajúce sa jej rozsahu, selekcie a spôsobu sprostredkovávania vo vzdelávaní učiteľov tak, aby nebola len „nepotrebná záťaž“, ale aby skutočne napomáhala rozvíjaniu praktických pedagogických zručností budúcich učiteľov.

Okrem riešenia týchto otázok vo všeobecnej rovine v pedagogických kruhoch je problematika postavenia teórie v obsahu vzdelávania dlhodobo diskutovaná vo svete i u nás aj v špecifickej oblasti prípravy učiteľov cudzích jazykov²³. J.C. Richards (1998) napríklad mapuje výskum a výsledky vedeckého bádania v oblasti vzdelávania učiteľov jazykov, pričom konštatuje, že táto oblasť je relatívne neprebádaná. Analyzovaním rôznych programov vzdelávania učiteľov sa zistili obrovské rozdiely v otázkach základných teoretických východísk a fundamentálnej poznatkovej bázy, ktoré sa následne premietajú do rôznorodej skladby vyučovaných disciplín, obsahu, foriem a spôsobov sprostredkovávania poznatkov. Podobné výsledky nedávneho výskumu v Čechách uvádza aj Hanušová (2005). V súčasnosti sa medzi odborníkmi vo svete dominantne riešia otázky rozdielu a postavenia procesov vzdelávania (education), výcviku (training) a celkového rozvoja (development) budúcich učiteľov. Prítom aj Richards, podobne ako Megyes a Malderez (1996), upozorňuje, že v minulosti príprava učiteľov spočívala prevažne vo vzdelávaní, v ktorom dominovali teoretické poznatky a zanedbávala sa ich praktická aplikácia. Pod vplyvom výsledkov výskumov priamo v praxi sa v ostatných rokoch hlavne v západných krajinách čoraz

23 Pozri napríklad v Kostelníková 2003, Lojová 2004b, Newby 2003, Long, Dougherty 2009.

viac podčiarkuje význam výcviku a celkového rozvoja. Pod výcvikom sa však nechápe tradičný behavioristický výcvik, ale určitý holistický prístup k rozvíjaniu osobnosti učiteľa ako samostatne a kriticky mysliacej bytosti. Podľa Richardsa vzdelávanie učiteľov spočíva nielen v množstve teoretických poznatkov a ovládaní pravidiel či metód, ale predovšetkým v rozvíjaní vlastných presvedčení, názorov, postojov i myslenia, tvoriacich východisko pre formovanie žiaducich pedagogických zručností. Význam týchto presvedčení spočíva predovšetkým v tom, že v zhode s konštruktivistickými princípmi fungujú ako určitý filter, cez ktorý sa selektujú a interpretujú nové informácie a skúsenosti. Dôležité však je, že tieto presvedčenia, názory a postoje musia byť zakotvené v relevantných serióznych vedeckých poznatkoch. Kvalitné vzdelávanie by teda malo smerovať k vytvoreniu uceleného systému vzájomne prepojených teoretických poznatkov učiteľa, ústiaceho do uvedomelého sformovania vlastnej teórie učenia sa a vyučovania jazyka.

Vlastná subjektívna teória učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka teda pozostáva zo súboru znútornených presvedčení, postojov, názorov a vlastného chápania procesu učenia sa a vyučovania. Pri chápaní tohto pojmu v najširšom zmysle možno povedať, že každý človek má vytvorenú určitú viac alebo menej uvedomovanú teóriu učenia sa. Vytvára si ju zovšeobecňovaním subjektívnych skúseností s učením sa vo všeobecnosti, ale aj s učením sa jazyka, preberaním názorov a napodobňovaním svojich učiteľských vzorov. Vlastná teória učenia sa môže u učiteľov prameniť z určitého prirodzeného pedagogického cítenia alebo môže byť do rôznej miery saturovaná odbornými poznatkami. Zároveň je však aj ovplyvňovaná okolím, v ktorom učiteľ na škole pôsobí. Prvoradou úlohou učiteľského vzdelávania teda je cieľavedome pôsobiť tak, aby vedecké poznatky v čo najväčšej miere prenikli do týchto znútornených presvedčení a postojov budúcich učiteľov, do ich vlastnej teórie učenia, a tak čo najviac determinovali ich pedagogické správanie. Podstata významu tejto vlastnej teórie učenia sa je zrejmá zo skutočnosti, že učiteľ sa pri vstupe do triedy správa nie podľa toho, čo študoval, čo káže ten-ktorý odborník, ale podľa vlastného presvedčenia, podľa vlastnej teórie učenia sa a vyučovania cudzích jazykov.

Takéto chápanie podstaty vzdelávania učiteľov plne korešponduje aj so všeobecnými princípmi deklarovanými v našich východiskových dokumentoch²⁴.

Pri koncipovaní vysokoškolskej prípravy učiteľov angličtiny je dôležité, aby sa do obsahu a foriem vzdelávania flexibilne zakomponovali **moderné a inovačné** prvky, ako aj celosvetové trendy vo vývine teórie a praxe vyučovania cudzích jazykov, pre ktoré je v súčasnosti príznačný výrazne interdisciplinárny a transdisciplinárny prístup. Teda snahy o efektívnejšie prepájanie na ďalšie relevantné vedné disciplíny, a to hlavne tie, ktoré presúvajú pozornosť z procesu vyučovania na proces učenia sa a súčasne reflektujú zložitú tohto procesu (hlavne neurovedy, kognitívne vedy a relatívne mladé lingvistické interdisciplíny). Nevyhnutnosť zamerania na proces učenia sa jednoducho a výstižne vyjadrili Megyes a Malderes (1996, s. 36): „*If you want to learn about teaching, start by looking into learning.*“ (Ak sa chceš naučiť niečo o vyučovaní, začni skúmaním učenia sa. Preklad autorky.)

Toto súčasné smerovanie vychádza z presvedčenia, že pre učiteľa je chápanie psychologických zákonitostí a mechanizmov učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka prinajmenšom rovnako dôležité ako chápanie tradičných lingvistických dimenzií. K tomu však nestačia len rozsiahle lingvistické poznatky, teoretické didaktické vedomosti či simplifikované psychologické vysvetlenia, čo sa deje v psychike žiakov. Nestačí len poskytovať budúcim učiteľom deskriptívne prezentované vyučovacie metódy, aktivity a techniky, resp. konkrétne preskriptívne návody na prácu v triede. Potrebujú chápať mechanizmy učenia sa, súvislosti a zákonitosti špecifické pre cudzojazyčný rozvoj. Potrebujú rozumieť psychickým procesom a stavom, determinujúcich správanie sa žiakov tak, aby dokázali vo variabilných pedagogických situáciách sami nachádzať najvhodnejšie postupy a riešenia a nemuseli postupovať len pokusom a omylom. Učiteľom je potrebné vhodnou formou sprostredkovať vedecké informácie umožňujúce realizovať akékoľvek metodické rozhodnutia. Nevyhnutnou podmienkou pre to je, aby akákoľvek teoretická

24 Pozri napríklad v Kosová a kol. 2012, Turek 2010 a iné.

výučba vyústila do analyzovania aplikačného potenciálu daných poznatkov a následného navrhovania konkrétnych odporúčaní pre prax vyučovania angličtiny. Pritom je samozrejme potrebné viesť študentov k samostatnému nachádzaniu týchto informácií, ich kritickému analyzovaniu a tvorivej aplikácii pri riešení praktických pedagogických problémov. Toto od nich vyžaduje ich budúca každodenná prax a oni to dokážu len za predpokladu, že sa to počas svojej vysokoškolskej prípravy naučia, že si vytvoria žiaduce stratégie, schopnosť kriticky myslieť, samostatne analyzovať, syntetizovať a hodnotiť. Z takéhoto hľadiska je nutné prehodnocovať ciele, obsah a formy teoretickej výučby. A to nielen didakticky orientovaných predmetov, ale aj ďalších predmetov študijných programov z oblasti lingvistiky, literatúry či reálií, v ktorých by mali byť najvyššieobecnnejšie ciele, t.j. rozvoj lingvodidaktického myslenia a zručností, implicitne obsiahnuté (Blight 2012).

Rovnako dôležitý ako výber vhodného obsahu vzdelávania učiteľov je nesporne aj úroveň jeho **didaktického spracovania**. Z množstva poznatkov, ktorými sú študenti - budúci učelia - neraz presycovaní, je nutné selektovať a skutočne relevantné poznatky adekvátne didakticky spracovať tak, aby si ich študenti dokázali interiorizovať. Pedagóg by mal teda dokázať transformovať často vysoko abstraktné vedecké poznatky do didactickej podoby tak, aby ich sprístupnil študentom, ktorých úroveň vedeckej rozhladenosti a abstraktného myslenia nemôže zodpovedať úrovni autorov vedeckých publikácií. V zhode s Vygotského teóriou zóny najbližšieho vývinu je nutné rešpektovať poznávaciu kapacitu a vedomostnú bázu študentov a umožniť im nové poznatky aktívne zakomponovať do ich kognitívnych štruktúr. Podstatnú úlohu pri tom zohráva aj primeranosť **rozsahu** teoretických poznatkov tak, aby sa neobmedzovala kapacita študentov potrebná pre ich adekvátne kognitívne spracovanie, interiorizovanie a proceduralizáciu a tak, aby študenti neboli vedení k hromadeniu encyklopedických poznatkov bez vzájomného prepojenia a chápania súvislostí.

Ako je zrejmé, modernizovať je potrebné tak ciele a obsah, ako aj metódy a formy prípravy učiteľov. Tradičné vyučovacie prístupy by mali ustúpiť inovatívnym, umožňujúcim efektívnejšie rozvíjať

kritické myslenie, tvorivosť, intelektovú nezávislosť a samostatnosť, napomáhajúcim formovanie žiaducich presvedčení, postojov i osobnostných kvalít učiteľov, ale hlavne rozvíjajúcim pedagogicko-psychologické myslenie a praktické pedagogické zručnosti.

Na základe uvádzanej kritiky vzdelávania učiteľov je zrejme, že v súčasnosti je najzákladnejšou požiadavkou nutnosť zamerania na lepšie prepojenie teórie a praxe, školy s reálnym životom. Jedným z kľúčových prostriedkov, ako toto dosiahnuť, je skvalitnenie pedagogickej praxe študentov, čo možno v súčasnosti považovať za jeden z najslabších článkov prípravy budúcich učiteľov. Preto by bolo potrebné vybudovať koncepciu a sieť cvičných škôl a pripraviť kvalitných cvičných učiteľov, podobne ako vo vyspelých krajinách s vysokou úrovňou vzdelávania. Ako však uvádza Černotová „*na Slovensku neexistujú právne ustanovené fakultné, cvičné školy s určením požiadaviek na kvalitu... Nie sú špecificky pomenovaní, štatútom určení cviční učitelia, ani cvičné školy.*“ (Černotová a kol. 2010, s. 10). Upravenie tohto stavu by umožnilo prenášať teoretickú výučbu priamo do konkrétnych pedagogických situácií a priamo rozvíjať tak chápanie zložitých procesov učenia sa a vyučovania angličtiny, ako aj praktických pedagogických zručností.

Podľa Richardsa (1998), ako aj ďalších odborníkov, sa v posledných rokoch pri koncipovaní programov vzdelávania učiteľov cudzích jazykov stále viac podčiarkuje nutnosť počúvať viac hlasy učiteľov či budúcich učiteľov. Hlasy zvnútra a nielen zvonka, teda hlasy teoretikov a výskumníkov, vyvodzujúcich závery pre vyučovaciu prax a pre vzdelávanie učiteľov z experimentov v umelých podmienkach. Na dôležitosť takéhoto prístupu upozorňuje aj Perclová (1999/2000), pričom súčasne uvádza výsledky výskumu v Čechách, ktoré sú veľmi podobné výsledkom uvádzaným v zahraničnej literatúre.

Návrh na riešenie problematiky kvalitnejšieho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov v celoeurópskom kontexte poskytuje napríklad aj projekt Európskej komisie, v rámci ktorého široký tím odborníkov na základe analýzy študijných programov z 32 krajín, ako aj najnovších vedeckých poznatkov, vypracoval materiál „European Profile for Language Teacher Education“, poskytujúci určité usmernenia pri tvorbe moderných študijných programov (Kelly, Grenfell

2004). Porovnanie navrhovanej koncepcie vzdelávania učiteľov cudzích jazykov a štruktúry študijného programu so súčasnou realitou u nás poukazuje na výrazné rozdiely, ktoré možno zjednodušene charakterizovať ako odklon od tradičného vzdelávania s hlavným zameraním na prepojenie školy na prax, na rozvíjanie pedagogických zručností, flexibility i pedagogicko-psychologického myslenia. Aj keď je jasné, že je potrebné rešpektovať spoločensko-kultúrne špecifiká, jazykový a edukačný kontext a tradície, uvádzaný návrh nabáda odborníkov k vážnemu zamýšľaniu sa a prípadnému prehodnocovaniu našich vzdelávacích tradícií. Podobné snahy sa v súčasnosti objavujú vo viacerých európskych krajinách. V Čechách napríklad na podnet akreditačnej komisie prebieha rozsiahly výskum zameraný na zmapovanie študijných programov učiteľstva cudzích jazykov ako východisko pre koncipovanie nových študijných programov.

1.4.3 Celoživotné vzdelávanie

Aj keď sa tradične považuje systematická pregraduálna príprava učiteľov v dennom vysokoškolskom štúdiu za najefektívnejšiu, súčasná situácia na Slovensku nabáda k prehodnocovaniu tohto nároku, a to z viacerých dôvodov. Relatívne veľké percento absolventov štúdia učiteľstva angličtiny si nehľadá uplatnenie v oblasti štátneho školstva. Za hlavné príčiny možno považovať predovšetkým dlhodobé finančné podhodnocovanie náročnej práce učiteľov, ako aj ich demotivujúci status v spoločnosti. Navyše súčasný trh práce ponúka absolventom širokú škálu lukratívnejších možností uplatnenia svojho vzdelania i cudzojazyčných zručností a kompetencií či už v súkromných školách alebo, čo je ešte horšie, v iných sférach spoločenského života. Napriek tomu, že vysoké školy každoročne opúšťa značný počet kvalifikovaných učiteľov angličtiny, v praxi je ich nedostatok, a to na všetkých stupňoch a typoch škôl. V základných i stredných školách angličtinu v súčasnosti vyučuje mnoho nekvalifikovaných učiteľov. Je preto potrebné umožniť týmto učiteľom, často s bohatými pedagogickými skúsenosťami, aby si dopĺňali vzdelanie, resp. rozširovali kvalifikáciu v rámci príslušných foriem celoživotného vzdelávania. Podstatnou výhodou oproti študentom

pregraduálneho štúdia je, že veľké percento absolventov takéhoto štúdia aj naďalej zostane v učiteľskej profesii.

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov je, samozrejme, najzákladnejší predpoklad a východisková etapa pre kvalifikovanú prácu. Je však potrebné uvedomovať si, že formovanie pedagogických zručností je proces dlhodobý, ktorý sa vo vysokoškolskej príprave len začína a následne pokračuje celý život. Ďalej je determinovaný predovšetkým získavaním vlastných pedagogických skúseností, v svetle ktorých dokážu učitelia selektovať, analyzovať a prehodnocovať aj priebežne dopĺňané nové teoretické vedomosti. Podstatnú úlohu v tomto procese zohráva celoživotné vzdelávanie učiteľov angličtiny, poskytujúce možnosti na ďalší **kvalifikačný rast**, na ďalšie rozvíjanie ich lingvodidaktických zručností. Podmienkou však je vytvorenie kvalitného systému tohto vzdelávania tak, aby nebolo len formálne, ako tomu v minulosti neraz bolo. S takýmto cieľom vznikol aj nový zákon o kariérom raste učiteľov,²⁵ otvárajúci široké možnosti ďalšieho vzdelávania. Je však nutné, aby jeho realizácia bola skutočne efektívna. Teda, aby vzdelávacie aktivity vychádzali v ústrety potrebám učiteľov, ponúkali im usmernenia pri riešení ich skutočných problémov a nezredukovali sa len na formálne zbieranie kreditov, ako už pedagógovia začínajú naznačovať. V tomto snažení by bolo určite užitočné poučiť sa zo skúseností v krajinách, v ktorých majú v tomto smere dlhoročné tradície.

Pri úvahách o skvalitňovaní pedagogických zručností učiteľov nemožno nespomenúť aj vytváranie podmienok, aby sa učitelia mohli v čo najväčšej miere zúčastňovať mobilít a študijných pobytov vo Veľkej Británii, ktorú možno považovať za „továrňu“ na vzdelávanie učiteľov angličtiny a tvorbu učebných materiálov. Priamy kontakt s autentickým jazykom a kultúrou má vysoký motivačný potenciál a, samozrejme, umožňuje učiteľom rozvíjať alebo aspoň udržiavať si dosiahnutú úroveň ovládania angličtiny. Navyše učitelia majú príležitosť na jazykových či na rôznych špecializovaných kurzoch priamo zažiť a uvedomiť si efektívnosť moderných aktivizujúcich metód

25 Zákon 390/2011, ktorý dopĺňa zákon 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch.

a techník, ktoré potom následne oveľa ľahšie dokážu používať na svojich hodinách. Takýmto zážitkovým učením si môžu bezpochyby najefektívnejšie priamo rozvíjať svoje pedagogické zručnosti. Takéto vzdelávacie aktivity spravidla organizujú skúsení pedagógovia, ktorí v plnej miere aplikujú humanizujúce vyučovacie prístupy a hlavne prístup zameraný na študenta. Svojím pôsobením môžu slúžiť učiteľom ako nové vzory na napodobňovanie a na postupné upúšťanie od tradičných vyučovacích prístupov. Účasť na takýchto kurzoch je však z finančných dôvodov pre mnohých učiteľov ťažko dostupná. Bolo by preto potrebné vytvárať čo najviac možností na poskytovanie rôznych grantov, ako aj pomoc učiteľom pri získavaní týchto grantov.

Ľahšie prístupné pre učiteľov sú rôzne intenzívne letné kurzy zamerané na rozvíjanie lingvodidaktických zručností, modernizáciu vyučovania angličtiny, oboznamovanie sa s novými publikáciami, ale predovšetkým na kultivovanie alebo udržiavanie úrovne cudzojazyčných zručností. Znáмым a vedecky podloženým faktom je rýchle znižovanie úrovne ovládania naučeného cudzieho jazyka, ak človek svoje vedomosti a zručnosti pravidelne nepoužíva. Bežným problémom učiteľov je, že vo svojej každodennej práci či vo svojom prostredí nemajú možnosť využívať dosiahnutú úroveň angličtiny, a to hlavne keď učia žiakov na nižšej úrovni ovládania jazyka. Prirodzené zabúdanie a prípadné znižovanie celkovej úrovne angličtiny vedie u týchto učiteľov k dlhodobej frustrácii, poklesu sebaistoty, výčtkám svedomia a iným nežiaducim negatívnym pocitom, ktoré môžu následne oslabovať aj kvalitu ich pedagogického pôsobenia a viesť k syndrómu vyhorenia. Predchádzať alebo aspoň čiastočne redukovať tento prirodzený proces by pomohli rôzne konverzačné kurzy, všeobecné alebo pedagogicky orientované, či už intenzívne jednorazové alebo priebežné. A súčasne by učiteľom pomohli rozvíjať stratégie, ako predchádzať týmto nežiaducim javom. Avšak základnou podmienkou efektívnosti intenzívnych kurzov, ako aj akýchkoľvek vzdelávacích kurzov je, aby ich učitelia nevnímali ako nepríjemnú zaťažujúcu povinnosť, ale aby ich považovali za užitočné, aby sa príjemne cítili, aby ich obohacovali a aby im rozvíjali nielen pedagogické zručnosti, ale aj motiváciu zúčastňovať sa na podujatiach celoživotného vzdelávania.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV V PRIMÁRONOM VZDELÁVANÍ

V súčasnosti existuje vo svete množstvo najrôznejších prístupov k vyučovaniu angličtiny, v odbornej literatúre je popisovaných množstvo metód a odporúčaní, učitelia majú k dispozícii nespočetné popisy vyučovacích aktivít či už v učebniciach, samostatných publikáciách, na internete a pod. Mnohé ponúkané materiály sa navzájom podobajú, prelínajú alebo naopak sú diametrálne odlišné a nekompatibilné. Rovnako aj v teoretickej oblasti sa stretávame s najrôznejšími názormi odborníkov, rôznymi teóriami a modelmi učenia sa a vyučovania jazykov, odlišnými prístupmi k chápaniu podstaty jazyka a rozvíjania reči.

V praxi sa táto rôznorodosť názorov i prístupov a variabilita vyučovacích aktivít a techník premieta neraz do množstva problémov, čo u učiteľov môže vyvolávať zmätok a pocit neistoty. Na Slovensku je táto situácia obzvlášť výrazná, keďže legislatívno-organizačné opatrenia (uzákonenie povinného vyučovania angličtiny od tretej triedy) predbehli systematickú metodickú prípravu. Učitelia majú takto problém orientovať sa vo veľkom množstve materiálov, ktoré ponúka knižný trh a rozhodovať, ktoré sú najvhodnejšie pre výučbu v ich konkrétnej triede. Nezriedka preto postupujú náhodne, spoľahnú sa na odporúčenie kolegov alebo reklamy alebo rezignujú a mechanicky sa pridávajú svojej učebnice a metodickej príručky, a to aj vtedy, keď intuitívne cítia, že to nemusí byť ten najvhodnejší postup.

Ako bolo uvedené v kapitole o vzdelávaní učiteľov, pri koncipovaní metodiky vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní je v prvom rade dôležité ujasniť si základné teoretické východiská, z ktorých sa odvíja nielen celkový prístup, ale následne aj akékoľvek metodické rozhodnutia na všetkých úrovniach, teda od stanovovania koncepcie a cieľov v základných dokumentoch až po výber konkrétnej vyučovacej aktivity v danej triede.

Učenie sa cudzieho jazyka je nesmierne zložitý psychický proces, ako je zrejmé aj z východiskových základných faktov. Samotný jazyk je zložitý fenomén, ktorý skúmajú rôzne vedné disciplíny, predovšetkým psychologické a lingvistické. Hľadajú odpovede na najzákladnejšie otázky o podstate jazyka a reči. Vytvárajú rôzne definície a koncepcie jazyka, teórie vývinu reči a osvojovania si jazyka a podobne²⁶. Rovnako zložitý je aj proces učenia sa skúma hlavne experimentálna a pedagogická psychológia. Podobne aj tu sa stretávame s najrôznejšími teóriami (behavioristické, kognitívne, humanistické atď.) principiálne sa odlišujúcimi predovšetkým v chápaní základných mechanizmov učenia sa. Aj samotné vyučovanie je komplikovaný proces so širokou škálou determinujúcich faktorov, ktorých vedeckým skúmaním sa zaoberajú predovšetkým didaktické disciplíny a psychológia vyučovania. Všetky tieto aspekty sa prelínajú v problematike skúmania učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Poznatky jednotlivých disciplín sa usúvzťažňujú, lomí svoje izolované pohľady vo svetle poznatkov a prístupov ďalších vied, čím smerujú k vytvoreniu relatívne uceleného pohľadu na učenie sa cudzích jazykov. Stretajú sa v hraničnej vednej disciplíne pod zastrešujúcim názvom osvojovanie si druhého jazyka (Second Language Acquisition - SLA). Tá sa postupným rozvíjaním najrôznejších vedných disciplín a interdisciplín poskytujúcich poznatky relevantné pre učenie sa a osvojovanie si jazykov vyčlenila ako samostatná teoretická aj aplikovaná interdisciplína so svojím špecifickým predmetom skúmania.

Pri dnešnej pluralite názorov odborníkov, rôznorodých poznatkoch, teóriách a hypotézach do rôznej miery podložených výsledkami vedeckých výskumov či empirických skúseností je zrejmé, že neexistuje jediná optimálna teória, schopná poskytnúť ucelený pohľad na všetky aspekty zložitého procesu učenia sa a vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní. Rovnako nemôže existovať jediný efektívny spôsob učenia sa cudzieho jazyka. Rôzne aspekty jazyka sa môžu osvojovať inými mechanizmami, a preto si vyžadujú rôzne

26 Podrobnejšie pozri v: Lojová 2004a, Černý 1996, Doughty a Long 2003, Stern 2003 a iné.

spôsoby prezentácie, vysvetľovania, upevňovania a automatizácie. Navyše teórie aj modely učenia sa jazyka, ktoré k nám prenikajú zo sveta, nemožno automaticky preberať, ale je potrebné ich opatrne a systematicky prehodnocovať predovšetkým z hľadiska kontextu vyučovania jazyka, v ktorom ich chceme aplikovať.

2.1 Osvojovanie si druhého jazyka a učenie sa cudzieho jazyka

Ako východiskový krok je nutné v prvom rade si uvedomiť principiálne rozdiely medzi procesmi osvojovania si druhého jazyka a učenia sa cudzieho jazyka aj keď tieto pojmy stále nie sú teoreticky jednoznačne definované. Pod osvojovaním si druhého jazyka sa bežne rozumie neformálny spôsob, teda neuvedomovaný proces rozvíjania cudzojazyčných zručností v prirodzenom jazykovom prostredí, prirodzene stimulujúci a korigujúci cudzojazyčnú performanciu a poskytujúci učiacim sa jedincom dostatočný jazykový input. Pod učením sa cudzieho jazyka sa tradične chápe formálne učenie sa, teda uvedomovaný proces nadobúdania cudzojazyčných vedomostí a zručností zvyčajne v špecificky vytváraných podmienkach školského vyučovania. Kognitívno-psychologická podstata rozdielov medzi týmito dvoma procesmi je už dlhodobo predmetom rozsiahlych odborných diskusií, a to najmä od čias, kedy Stephen Krashen postavil proti sebe osvojovanie si a učenie sa ako dva protichodné procesy (Krashen 1982). Táto problematika sa prelína aj s otázkami implicitného a explicitného učenia sa či rozvíjania procedurálnych a deklaratívnych vedomostí, tiež rozsiahlo skúmaných a diskutovaných. Vedci sa dnes snažia vysvetliť neuropsychologické a psycholingvistické základy učenia sa / osvojovania si jazyka, vytvárajú rôzne modely týchto procesov, diskutujú o dôležitosti tohto rozlišovania z hľadiska praxe, analyzujú rôzne neurofyziológické, psychologické a edukačné aspekty atd²⁷. Avšak aj v odbornej literatúre sa relatívne často stretávame s nedostatočným rozlišova-

27 Pozri napríklad v Ellis 1994, Doughty, Long 2003, Stern 2003, Schumann 2004, Long, Doughty 2009.

ním medzi týmito procesmi, ako aj s nejednoznačným používaním týchto pojmov alebo ich kombinácií v rôznom kontexte. Aj keď je potrebné uvedomiť si, že do určitej miery je to spôsobené skutočnosťou, že medzi týmito dvoma procesmi neexistuje jednoznačná hranica a niekedy sa do rôznej miery prelínajú.

Pri preberaní poznatkov či skúseností zo sveta je preto nutné uvedomiť si, či je tento podstatný rozdiel zohľadňovaný alebo nie. Navyše procesom osvojovania si druhého jazyka sa vo svete vo všeobecnosti venuje relatívne viac výskumnej pozornosti ako učeniu sa cudzích jazykov. Preto je potrebné dôsledne zvažovať, ktoré fakty majú všeobecnú platnosť a možno ich automaticky preberať, ktoré poznatky treba prehodnocovať a adaptovať na podmienky formálneho učenia sa cudzieho jazyka, a ktoré javy treba osobitne skúmať v špecifických podmienkach školského vyučovania v našom jazykovom i edukačnom kontexte. Neuvážené preberanie a zovšeobecňovanie poznatkov a skúseností z oblasti osvojovania si druhého jazyka môže viesť, pričom neraz aj vedie, k unáhleným záverom, ktorých aplikácia nielenže nevedie k zefektívňovaniu vyučovacej praxe, ale môže byť dokonca aj kontraproduktívna. Rovnako nie je možné automaticky preberať praktické skúsenosti či vyučovacie materiály z krajín, kde žiaci vyrastajú v prirodzenom bilingválnom alebo multilingválnom prostredí.

Typickým príkladom takéhoto neuváženého preberania skúseností bolo v nedávnej minulosti zamietanie vyučovania gramatiky pod vplyvom priamej metódy úspešne aplikovanej u imigrantov v USA. U nás ju aplikovali a propagovali hlavne americkí lektori. Títo imigranti sa učia, resp. osvojujú si angličtinu priamo v prostredí, kde je hlavný, ak nie jediný, jazyk komunikácie. Nielenže si vedomosti získané v škole vo svojom prirodzenom prostredí každodenne precvičujú a upevňujú, ale sú sústavne vystavení dostatočnému inputu v angličtine. Na základe tohto inputu si dokážu štruktúrálno-funkčné charakteristiky jazyka podvedome osvojovať, na rozdiel od našich študentov, pre ktorých je učenie sa prostredníctvom pravidiel určitá skratka, vzhľadom na nedostatok cudzojazyčného inputu a príležitostí na precvičovanie i cudzojazyčnú produkciu.

Bez ohľadu na teoretické polemiky, z hľadiska metodiky vyučovania angličtiny u nás je však podstatný rozdiel v spôsobe, ako žiak

vníma cieľový jazyk. Buď ako prirodzený prostriedok komunikácie v danom prostredí v zmysluplnom kontexte a s implicitnou vnútornou motiváciou; alebo len ako predmet v škole, ktorý sa musí učiť podobne ako aj mnohé iné predmety často bez toho, aby v tom videl nejaký zmysel, okrem toho, že môže dostať dobrú známku, zložiť skúšku a podobne. Toto odlišné vnímanie v podstatnej miere stimuluje odlišné mechanizmy učenia sa a determinujúce činitele, a to nielen kognitívne, ale predovšetkým aktivačno-motivačné, emočné aj sociálno-psychologické, ktoré sú práve v detskom veku najpodstatnejšie.

Nielen každodenné skúsenosti, ale aj mnohé výsledky výskumov ukazujú, že neuvedomované osvojovanie si jazyka v prirodzenom prostredí, hlavne v detskom veku je skutočne najrýchlejšie a snáď aj najefektívnejšie. Avšak formálne učenie sa jazyka v školských podmienkach podlieha mnohým iným zákonitostiam, poznanie ktorých je z hľadiska cieľa tejto publikácie podstatnejšie. Aj napriek tomu však možno najvšeobecnejšie povedať, že v mladšom školskom veku by sa vyučovací prístup mal v rámci možností čo najviac približovať podvedomému osvojovaniu si jazyka v prirodzenom prostredí.

Na nasledujúcich stranách sa pokúsime stručne vymedziť teoretické východiská metodiky vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní, ktoré zákonite musia byť kompatibilné s teóriami učenia sa a vyučovania dominujúcimi v našom edukačnom kontexte. Súčasne zohľadňujú špecifiká cudzojazyčného vývinu, odrážajú najnovšie poznatky teórie a praxe vyučovania cudzích jazykov vo svete a umožňujú ich adaptáciu na špecifický kontext na Slovensku.

2.2 Psychologické teórie učenia sa

Vo vývine poznávania v oblasti psychologických teórií učenia sa objavovali a objavujú najrôznejšie teórie a prístupy, a to od počiatkových behavioristických, pokračujúc kognitívnymi, humanistickými a interakcionistickými až po súčasnú koexistenciu všetkých týchto prístupov modifikovaných vo svetle najnovších poznatkov o človeku, predovšetkým neurovied. Odrážajú rozličné prístupy k chápaniu

základných mechanizmov procesu nadobúdania vedomostí, zručností, návykov a činiteľov, ovplyvňujúcich tieto procesy.

Dnes je už jednoznačne jasné, že proces učenia sa cudzieho jazyka je natoľko zložitý, že nemožno hľadať jedinú teóriu schopnú vysvetliť zákonitosti učenia sa rôznych aspektov jazyka a navyše aj v rôznorodých podmienkach. Preto je nutné integrovať relevantné poznatky odlišných prístupov a aplikovať ich na rozvíjanie jednotlivých čiastkových zručností, prebiehajúce odlišnými mechanizmami. A to predovšetkým vzhľadom na dynamickú reláciu medzi procesmi učenia sa a vyučovania, keďže poznanie zákonitostí učenia sa tvorí základ pre vyvodenie odporúčaní pre vyučovaciu prax. Z komplexu poznatkov teórií učenia sa selektujeme a stručne charakterizujeme tie, ktoré sú podstatné ako východiská pre koncipovanie metodiky vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní v našich podmienkach²⁸.

2.2.1 Behaviorizmus

Rozkvet behaviorizmu v prvej polovici minulého storočia mal výrazný vplyv aj na vyučovanie jazykov, hlavne na vznik všeobecne rozšírenej audio-lingválnej metódy. Uplatňovanie tejto teoretickej platformy v cudzojazyčnom vzdelávaní vrcholilo v 50. - 60. rokoch. Aj keď sa všeobecne táto metóda už dnes považuje za prekonanú, aspoň v jej pôvodnej podobe, niektoré jej súčasti možno efektívne využívať hlavne vzhľadom na vývinové osobitosti mladšieho školského veku (pozri kapitola 3). Ide predovšetkým o využívanie imitovania a drilovania nielen foneticko-fonologických aspektov angličtiny, ale aj jazykových štruktúr vzhľadom na dominanciu mechanickej krátkodobej pamäti; používanie mechanicky zapamätaných štruktúr ako reakcia na podnet, v štádiu, keď deti ešte nie sú schopné samostatnej cudzojazyčnej produkcie. Obzvlášť dôležité je používať

28 Podrobne sú jednotlivé teórie učenia sa rozpracované v mnohých domácich i zahraničných publikáciách. Napríklad: Kolláriková, Pupala 2001, Fontana 1997, Brown 1994b, Williams, Burden 1997, Cameron 2001, Atkinson et. al 2003.

opakované viacnásobné posilňovanie žiaducej reakcie a tým upevňovať naučené.

2.2.2 Kognitívne teórie

Prudký rozvoj kognitívnej psychológie a teórií učenia sa v druhej polovici minulého storočia zameraný na skúmanie procesov spracovávanía informácií a zákonitostí rozvoja reči viedol k vzniku nových prístupov aj ku skúmaniu učenia sa cudzích jazykov. Poznatky čoraz viac prenikali do vyučovacej teórie i praxe ako východisková platforma pre didaktiku. Determinujúci vplyv kognitívnych teórií učenia sa pre súčasnú didaktiku angličtiny v primárnom vzdelávaní spočíva vo viacerých rovinách:

- v našom edukačnom kontexte sa rešpektujú poznatky kognitívnej psychológie ako tradičné východiská koncipovania vyučovacích prístupov. Do veľkej miery sú na nich postavené aj najvšeobecnejšie princípy a zásady výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.
- rovnako podstatné je východiskové chápanie reči ako kognitívnej funkcie, konkrétne ako kognitívnej zručnosti (alebo spôsobilosti). Z toho je zrejmý aj predpoklad, že rozvíjanie reči podlieha rovnakým zákonitostiam ako rozvíjanie ostatných kognitívnych zručností. Kognitívna psychológia vysvetľuje vzťahy medzi myslením a rečou, rečou a ostatnými kognitívnymi funkciami, skúma a vysvetľuje mechanizmy utvárania vnútorných reprezentácií systému cieľového jazyka i mechanizmov ich aktivizovania. Všetky tieto poznatky musia nevyhnutne slúžiť ako východiská pre aplikačné odporúčania pre pedagogickú prax.
- Kognitívna psychológia skúma aj mechanizmy fungovania a zákonitosti vývinu jednotlivých kognitívnych procesov, ktoré v podstatnej miere determinujú aj procesy učenia sa cudzieho jazyka v rôznom veku a teda sú východiskom pre akékoľvek didaktické rozhodnutia (kapitola 3.3).

Spomedzi mnohých prístupov a teórií je u nás snáď najpodstatnejší vplyv J. Piageta, jedného z najvýznamnejších kognitívnych a vývinových psychológov. Skúmal a vytvoril množstvo teórií a hypotéz,

následne skúmaných, ďalej dopracovávaných, ale aj kritizovaných a vyvracovaných. Pre vyučovanie angličtiny v primárnom vzdelávaní je obzvlášť relevantná jeho teória o štádiách kognitívneho vývinu, resp. o vývine formálnych logických operácií, a základné princípy konštruktivismu, rozpracované aj ďalšími významnými psychológmi. Podľa Piageta dieťa vo svojom kognitívnom vývine prechádza štádiami, ktoré sú biologicky predurčené a súvisia s celkovým dozrievaním²⁹. Charakteristika týchto vývinových fáz vysvetľuje, ako dieťa vníma a rozmýšľa, ako si utvára obraz o svete. Z aplikačného hľadiska vysvetľuje, aké typy úloh sú žiaci v určitom vývinovom štádiu schopní riešiť.

Konštruktivismus vysvetľuje základný princíp učenia, zdôvodňujúci nutnosť aktívneho učenia sa. Jeho podstata spočíva v predpoklade, že dieťa si tvorí, konštruuje, svoj vlastný systém poznatkov, a to tak, že aktívne hľadá zmysel javov vo svojom prostredí. Tento svoj systém poznatkov permanentne rekonštruuje vo svetle nových poznatkov v procese adaptácie pozostávajúcej z asimilácie a akomodácie, čím dochádza k rozširovaniu poznatkov a vytváraniu intelektuálnych zručností (Fontana 1997). Celý tento proces prebieha pri aktívnom riešení problémov, s ktorými sa dieťa vo svojom prostredí stretáva, pričom práve týmto vlastným riešením bežných problémov sa aktívne samo naučí, ako ich riešiť. Najprv pri manipulácii s konkrétnymi predmetmi, neskôr s obrazmi vo svojej predstavivosti, až nakoniec dokáže riešiť abstraktné problémy. Teda vývin myslenia je spojený s riešením problémov. V dôsledku úzkeho prepojenia myslenia a reči pri rozvíjaní schopností myslenia súčasne prebieha aj rozvoj reči. Táto zákonitosť platí aj pri učení sa cudzieho jazyka, čo znamená, že pri rozvíjaní cudzojazyčných zručností je nutné rozvíjať aj myslenie v cudzom jazyku a nie viesť žiakov k prekladaniu myšlienok z materinského jazyka. Na tomto princípe sú dnes postavené viaceré metodické prístupy a vyučovacie aktivity (napríklad Williams, Burden 1997, Puchta, Williams 2012).

29 1. senzomotorické štádium (0-2 roky), 2. predoperačné myslenie (2-7 rokov), 3. operačné myslenie (7-16 rokov) pozostávajúce z dvoch fáz: konkrétne-operačné (7-11 rokov), formálno-operačné (11-16 rokov). (Piaget 1955).

Princípy konštruktivismu rozpracovával aj Vygotsky (1970), ktorý navyše zdôrazňoval užšie prepojenie myslenia a reči, predovšetkým však podstatný determinujúci vplyv sociálneho prostredia pri rozvíjaní myslenia a reči (sociálny konštruktivizmus). Podľa neho rozvoj reči výrazne prispieva ku kognitívnemu rozvoju i k organizovaniu informácií o svete prostredníctvom slov ako symbolov reality. Podstatnú úlohu pri tom zohráva nie biologická determinácia, ale sociálne prostredie spolu s interakciami, do ktorých dieťa vstupuje. Dieťa žije v sociálnom prostredí, ktoré mu sprostredkováva informácie a poznatky, pomáha učiť sa a riešiť problémy. Vygotsky považuje učenie sa za prirodzený sociálny proces, pričom ten prebieha najefektívnejšie vtedy, keď žiak spolupracuje s inými ľuďmi, hlavne s učiteľom (mediátorom), ktorý mu sprostredkováva primerané podnety. Toto učenie prebieha hlavne prostredníctvom komunikácie a sociálnou interakciou dieťaťa prostredníctvom jazyka. Pri používaní jazyka je však podstatné uvedomovať si, že dieťa si vo vnútri subjektívne interpretuje všetko, čo počuje alebo číta. Každé dieťa vníma po svojom, učí sa svojím jedinečným spôsobom a z vnímaných podnetov selektuje a systematizuje svojím vlastným jedinečným spôsobom. Tento fakt má dôležité implikácie pre používanie jazyka učiteľom v triede. Úlohou učiteľa teda je zameriavať sa na poznanie žiakov, dokázať odhadnúť ich potenciál učiť sa, odhadovať, čo je daný žiak schopný dosiahnuť s pomocou učiteľa – mediátora. Aj keď sa Vygotsky zameriaval na materinský jazyk, jeho teória má významnú relevanciu tiež pre výučbu cudzích jazykov. Dnes sú k dispozícii viaceré publikácie, poskytujúce konkrétne odporúčania pre jej aplikáciu priamo do vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka (napríklad Williams, Burden 1997, Pinter 2006).

Pri rozvíjaní myslenia a reči považuje Vygotsky za podstatnú práve primeranosť podnetov. Jej princíp podrobne rozpracoval vo svojej teórii, dnes všeobecne prijímanej, o **zóne najbližšieho vývinu**. Túto zónu charakterizuje ako rozdiel medzi súčasnými poznatkami žiaka a potenciálnou úrovňou, ktorú dokáže tento žiak dosiahnuť pomocou mediátora. Na vyučovaní je potrebné pracovať v rámci tejto zóny. Pritom je potrebné začať aktivizovaním poznatkov a zručností, ktoré už dieťa má, a na tom stavať, postupovať podľa

momentálnej potreby dieťaťa, napredovať v rámci svojho potenciálu i potrieb. Znamená to, že žiakovi je potrebné poskytovať primerané výzvy, ktoré ho motivujú a aktivizujú (pozri v Read 2006). Vtedy sa žiak optimálne učí aj rozvíja, postupuje s radosťou a zažíva úspech. Vygotsky nielenže poskytuje neoceniteľný návod pre učiteľa, ale zároveň upozorňuje na náročnosť jeho práce, keďže musí nielen správne odhadovať túto zónu, ale hlavne dokázať skĺbiť spoločnú prácu v triede so žiakmi na rôznej úrovni. Úlohou učiteľa pritom je systematicky poskytovať podporu, tzv. **scaffolding**. Je to špecifická stratégia, ktorou mediátor zabezpečuje, že dieťa dokáže pracovať na úlohe až dovtedy, kým ešte stačí, čím získava potrebnú sebaistotu. Kedykoľvek uviazne, dostane určitú zmysluplnú podporu, aby mohlo pokračovať. Vhodnými prostriedkami podpory učiteľ usmerňuje prácu tak, aby žiak neodbočil od danej úlohy a postupne sa dopracoval k výsledku. Princíp „scaffolding“ podrobne rozpracovával aj Bruner, rovnako ako ďalší psychológovia a pedagógovia, so zameraním na možnosti odhadovania potenciálu žiakov a na najrôznejšie stratégie usmerňovania aktívneho učenia sa žiakov. V metodike vyučovania angličtiny pre primárne vzdelávanie ho podrobne charakterizuje napríklad Cameron (2001), Read (2006, 2008) a iní.

Takéto ponímanie kognitívneho rozvoja podčiarkuje **zmysluplnosť**, ako základný princíp efektívneho učenia sa, ktorú vo svojej teórii podrobne rozpracovával aj Ausubel. Pri učení sa a efektívnom zapamätávaní je potrebné nové prvky spájať s už osvojenými, teda nové poznatky inkorporovať do existujúcich kognitívnych štruktúr jedinca, pričom podstatnú úlohu zohráva organizácia poznatkov ako hierarchická štruktúra. Takéto ponímanie učenia sa kontrastuje s mechanickým zapamätávaním charakteristickým pre behavioristické prístupy. Podľa tejto kognitívnej teórie dieťa prirodzene hľadá zmysel podnetov i jazyka prostredníctvom kontextu, v ktorom sa nachádza. Oveľa viac pozornosti pritom venuje celkovej situácii ako jazykovým formám. Až s pribúdajúcim vekom v súlade s kognitívnym dozrievaním sa žiaci dokážu zaoberať dekontextualizovaným jazykom. Preto aj pri učení sa cudzieho jazyka je podstatný kontext. Ten by mal byť prirodzený, reálny, pre žiakov relevantný a zmysluplný. Vyučovacie prostredie musí vytvárať podmienky pre zážit-

kové učenie, objavovanie i vlastné konštruovanie významu, musí stimulovať používanie jazyka a spájanie cieľového jazyka s reálnym každodenným životom. Tým dochádza k spájaniu nových poznatkov a zručností s poznatkami a skúsenosťami, ktoré žiak už má, čiže k vytváraniu vnútorne koherentného súboru jeho vedomostí. Súčasne sa predchádza vytváraniu systému izolovaných poznatkov oddelených od reality, ktoré žiak nedokáže navzájom spájať do zmysluplného celku, a teda ani následne používať. Aj keď žiak získava jednotlivé poznatky v separátnych krokoch, podstatné je ich následné prepojenie do koherentného celku. Takáto postupnosť je optimálna predovšetkým z hľadiska dlhodobého, keďže žiak si vytvára trvalé základy pre ďalšie učenie sa a hlavne pre schopnosť využívať naučené poznatky v reálnom živote. Nutnosť takéhoto prístupu dnes potvrdzujú aj výskumy činnosti mozgu a mechanizmov vytvárania pamäťových asociácií³⁰.

Pri koncipovaní vzdelávania u nás odborníci vychádzajú z už uvedeného chápania reči ako kognitívnej zručnosti, postavenej na teórii J.R. Andersona (1989). Podobne ako aj ďalší kognitívni psychológovia predstavuje spôsob, ako je jazykový systém reprezentovaný v psychike študenta so súčasným zameraním na podmienky, za akých s týmto jazykovým systémom pracuje. Tieto otázky sú medzi odborníkmi rozsiahlo diskutované aj ako zástoj explicitného a implicitného vyučovania či rozvíjania metalingvistickej uvedomenosti. Na Andersonovej teoretickej báze Keith Johnson rozpracoval model učenia sa jazyka ako rozvíjania zručností (Johnson 1996). Poukazuje na principiálne rozdiely medzi teoretickými, čiže deklaratívnymi (DEC) a procedurálnymi (PRO) vedomosťami, t.j. schopnosťou tieto teoretické poznatky používať. Podstata týchto rozdielov spočíva v odlišných mechanizmoch uloženia poznatkov v pamäti a ich automatického vybavovania, pričom obidva spôsoby majú aj výhody, aj určité nevýhody. Johnson vytvoril model, prepájajúci výhody obidvoch spôsobov uloženia vedomostí, a to pomocou automatizácie, čiže procesu, pri ktorom sa deklaratívne vedomosti

30 Podrobnejšie pozri napríklad v Jensen 1996, Hinkel 2005, Schumann 2004, Blakemore, Frith 2005.

postupne menia na procedurálne. Na báze takéhoto kombinovaného prístupu je možné flexibilne vytvoriť viacero modelov učenia sa jazyka v závislosti od vývinových osobitostí žiakov a rôznych podmienok výučby, keďže ponúka možnosť rôznych učebných sekvencií. Uvedený model bol modifikovaný aj pre potreby vyučovania angličtiny v sekundárnom vzdelávaní u nás (Lojová 2004a) a následne aj pre primárne vzdelávanie (Lojová in Straková, Cimermanová 2010). Pre podmienky kontinuálnej výučby cudzieho jazyka v našich základných a následne stredných školách sa javí najvhodnejší kombinovaný model (PRO-DEC-PRO), pri ktorom by, vzhľadom na psychologické osobitosti kognitívneho vývinu, mali v začiatkoch výučby dominovať prístupy umožňujúce prirodzené osvojovanie si cieľového jazyka bez lingvistických pravidiel. V staršom školskom veku pri rozvíjajúcom sa abstraktnom myslení je výučba postupne obohacovaná o deklaratívne vedomosti o jazyku, ktoré je nutné následne proceduralizovať, teda postupne transformovať na procedurálne prostredníctvom automatizácie. Takýto postup v konečnom dôsledku vedie k rozvíjaniu nielen jazykovej kompetencie (čiže študenti poznajú lingvistické pravidlá), ale hlavne performancie (čiže vedia ich plynulo a správne používať), pričom sa integrovane rozvíjajú všetky cudzojazyčné zručnosti a zabezpečuje sa ich relatívna trvácnosť.

Uvádzané poznatky kognitívnych teórií učenia sa ako teoretické východiská majú výrazný dopad na vyučovaciu prax. V podstatnej miere determinujú aj metodiku vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní. Ich konkrétna aplikácia je úlohou metodiky.

2.2.3 Humanistické teórie

Rozvoj humanistickej psychológie v druhej polovici 20. storočia podčiarkuje úlohu nielen kognitívnych, ale hlavne afektívnych (citových a osobnostných) faktorov pri determinovaní úspešnosti učenia sa, ktorých vplyv sa v minulosti podceňoval či úplne ignoroval. Jej protagonisti presmerovali pozornosť z procesu vyučovania na proces učenia sa, na učiaceho sa jedinca, na jeho individualitu. Teda na skúmanie toho, v čom sa žiaci odlišujú, v čom sú jedineč-

ní. Takéto smerovanie viedlo k prudkému rozvoju vo výskume rôznych afektívnych intrapsychických a interpsychických rozdielov medzi žiakmi, v podstatnej miere determinujúcich ich úspešnosť. Pod vplyvom rozvíjajúcich sa humanistických teórií dochádza vo svete k výraznej humanizácii vzdelávania. Predovšetkým zásluhou Carla Rogersa, ktorého práca viedla k vzniku prístupu zameraného na žiaka (Rogers a Freiberg 1994). Tento prístup jednoznačne postavil žiaka do centra pozornosti, deklaruje, že čokoľvek sa v škole deje, musí smerovať k jeho skutočnému prospechu. Preto pri hľadaní odpovedí na akékoľvek didaktické otázky treba začínať od žiaka; a to od tvorby vzdelávacej politiky až po každodenné rozhodnutia v premenlivých pedagogických situáciách priamo v triede. Východiskovú ideu najvýstižnejšie charakterizuje veta: „*Čokoľvek na vyučovaní dosiahneme, v konečnom dôsledku závisí od toho, čo sa deje v psychike učiaceho sa jedinca.*“ (Lojová 2005, s. 31). Práca so žiakmi musí byť založená na dôvere v jeho schopnosti a sily, na úcte k jeho osobnosti a uznaní jeho hodnoty ako človeka, čo prirodzene vedie k partnerskej spolupráci učiteľa a žiaka. Tento prístup je dnes východiskovou teoretickou bázou vzdelávacích koncepcií a didaktík v mnohých krajinách vo svete. Vo vyučovacej praxi sa rozvíjajú rôzne varianty tohto prístupu. U nás sa výrazne premietol do práce M. Zelinu a jeho tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania (Zelina, Zelinová 1990), ako aj do mnohých vzdelávacích dokumentov, či už celoeurópskych alebo národných³¹. Praktická aplikácia týchto humanizujúcich prístupov u nás však výrazne zaostáva za ich teoretickou rozpracovanosťou.

Humanistické teórie v podstatnej miere ovplyvnili aj didaktiku angličtiny, kde má prístup zameraný na žiaka snád' ešte väčšie opodstatnenie ako pri vyučovaní iných predmetov³². Nasledujúci rozmach výskumu³³ posunul teóriu i prax výrazne vpred a jednoznačne ukazuje, že jednotlivé individuálne osobitosti môžu ovplyvňovať úspeš-

31 Napríklad v Rosa, V. a Turek, I. a Zelina, M. 2000: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike projekt Milénium. Nitra: Slovidiac

32 Podrobne pozri napríklad v Tudor 1996, Nunan 1988, Cameron 2001, Rinvolucri 2007, Brumfit 1985.

33 Pozri napríklad v Sparks, Ganschow 2001, Hinkel 2005.

nosť učenia sa angličtiny v oveľa väčšej miere, ako sa v minulosti predpokladalo. Jednoznačne to vyjadril Stevick: „*Úspech pri učení sa cudzieho jazyka záleží menej od materiálov, techník a lingvistických analýz a viac od toho, čo sa deje vo vnútri človeka a medzi žiakmi v triede.*” (Stevick 1982, s.4, preklad autorky). Osobitné postavenie tohto prístupu pri výučbe angličtiny vyplýva predovšetkým zo špecifickej charakteristiky cieľového jazyka, ktorý tvorí nielen cieľ a obsah vzdelávania, ale aj prostriedok komunikácie na vyučovaní. Vyplýva to z chápania samotnej podstaty jazyka ako prostriedku komunikácie a chápania reči ako zručnosti používať jazyk. Pri didaktike angličtiny v primárnom vzdelávaní ho posilňuje ešte aj vývinové hľadisko, keďže východisková teoretická báza tohto prístupu vedie k hypotéze, že čím je dieťa mladšie, tým musí byť didaktika vyučovania cudzieho jazyka postavená viac na špecifikách práce s danou vekovou skupinou ako na špecifikách cudzieho jazyka. Prístup zameraný na žiaka sa premieta do cieľov, obsahu, metód i foriem vyučovania; konkrétne do relevantnosti obsahu, využívania poznatkov, záujmov, kognitívneho potenciálu a tvorivosti žiakov, do rešpektovania ich osobnostných charakteristík, citov, emócií, názorov, postojov ako aj uspokojovania ich potrieb skupinových či individuálnych, permanentných či momentálnych, lingvistických či organizačných a pod. Učiteľom i žiakom umožňuje preniesť každodenný život do vyučovania a vytvára priestor na nesmiernu flexibilitu a personalizovanie učenia sa angličtiny. Z tohto je zrejmé, že nemenej dôležitá je aj aplikácia Maslowovej teórie o hierarchii potrieb³⁴. Vychádza z chápania potrieb ako kľúčového elementu motivácie vedúcej k činnosti zameranej na uspokojovaní potrieb. Ich hierarchizácia vysvetľuje základný princíp, spočívajúci v potrebe uspokojiť najskôr nižšie potreby, aby mohlo dôjsť k uspokojeniu vyšších potrieb. K najefektívnejšiemu učeniu prichádza vtedy, keď žiaci môžu uspokojovať najvyššiu potrebu, t.j. potrebu seberealizácie a úspechu. K tomu je ale nutné, aby boli dostatočne uspokojené všetky ostatné, hierarchicky nižšie potreby (od fyziologických, cez potreby istoty a bezpečia, sociálne vzťahy, ocenenia okolia i seba samého až po seberealizáciu).

34 Podrobne vysvetlená napríklad v Maslow, 1956, Turek 2010, Fontana 1997.

2.3 Lingvistické teórie a teórie osvojovania si jazyka

Pri úvahách o učení sa angličtiny je podstatné ujasniť si odpoveď na najzákladnejšiu otázku, čo je to jazyk a čo je to reč. Odpoveď na tieto otázky tvorí ďalšie podstatné východisko pri koncipovaní metodiky vyučovania angličtiny. Vychádzajúc z kognitívnych teórií učenia uvádzaných v predchádzajúcej kapitole, reč možno považovať za schopnosť používať jazyk (Atkinson 2003). Fundamentálnou otázkou teda zostáva, čo je to jazyk. Odpovede poskytujú rôzne lingvistické teórie, charakterizujúce podstatu jazyka odlišným spôsobom. Aplikácia ich ponímania jazyka v súčinnosti s poznatkami ďalších relevantných vied rezultuje vo vzniku rôznych teórií učenia sa/ osvojovania si druhého jazyka (Second language acquisition theories), ktoré tvoria základné východisko rôznorodých vyučovacích prístupov a metód.

Jednotlivé lingvistické teórie sú podrobne rozpracovávané v početných odborných publikáciách.³⁵ Na nasledujúcich stranách stručne charakterizujeme tie, ktoré považujeme za podstatné pri koncipovaní prístupu k vyučovaniu angličtiny v primárnom vzdelávaní na Slovensku.

V súčasnosti koexistujúce teórie osvojovania si/ učenia sa cieľového jazyka (nie materinského) vychádzajú z odlišných východiskových pozícií, v ktorých dominujú tri, určitým spôsobom protichodné, koncepcie jazyka. **Lingvistická alebo štrukturálna** koncepcia chápe jazyk ako systém znakov reprezentujúcich javy reality, ktorý existuje nezávisle od psychiky človeka. Psycholingvistická koncepcia definuje jazyk ako **generatívny** (generatívno-transformačný) systém s charakteristickými základnými procesmi tvorby modelov a zručností, čiže ako intrapsychickú kvalitu. **Funkcionalistická** (alebo funkčná) koncepcia zase pristupuje k jazyku ako k prostriedku komunikácie, čiže ako k interpsychickému fenoménu. Tieto diametrálne odlišné koncepcie jazyka sa premietajú do najrôznejších teórií učenia sa a osvojovania si cieľového jazyka. Možno ich rozdeliť na:

35 Napríklad v Ellis 1994, Hinkel 2005, Doughty, Long 2003 a ďalšie. Ich stručný prehľad je uvedený napríklad aj v publikácii Lojová 2004a.

1. **nativistické**, vysvetľujúce učenie sa jazyka na základe vrodenných predpokladov;
2. **environmentalistické**, ktoré pri učení sa jazyka pripisujú podstatnú úlohu vplyvom prostredia, pôsobiacich na biologicky determinovanú vnútornú štruktúru človeka všeobecného charakteru;
3. **interakcionistické**, vysvetľujúce učenie sa jazyka tak na základe vrodenných činiteľov, ako aj vplyvom prostredia. Jednotlivé teórie sa líšia v rôznej miere vplyvu, ktorý týmto činiteľom pripisujú.

V podstate však možno konštatovať, že tieto teórie v skutočnosti nie sú protirečivé, keďže všetky sa pohybujú na určitom interakcionistickom kontinuu. Vďaka narastajúcim poznatkom o činnosti mozgu, dnes už nemožno popierať súčinnosť medzi biologicky determinovanou kognitívnou kapacitou pre učenie sa jazyka a cudzojazyčnými podnetmi z prostredia. Odlišuje sa len chápanie podstaty tejto vnútornej kapacity, ako aj jazykových podnetov, ich zástoja, podstaty a spôsobu pôsobenia.

2.3.1 Štrukturálne teórie

Štrukturálna koncepcia jazyka zameraná na deskripciu štrukturálnych charakteristík jazyka a jeho systému sa premieta do vyučovacích prístupov zdôrazňujúcich explicitné vyučovanie a rozvíjanie metalingvistickej uvedomelosti, čiže poznanie a chápanie systému jazyka a preceňovanie formy na úkor významu a funkcie. Pre takéto tzv. „tradičné“ vyučovanie je charakteristická manipulácia so štruktúrami na úrovni vety zvyčajne bez kontextu. Najvýraznejšie sa uplatňuje v gramaticko-prekladovej metóde, ktorá v minulosti dominovala aj v našich školách. Jej preceňovanie vo výučbe vedie u študentov k vysokej úrovni ovládania systému cudzieho jazyka, hlavne gramatiky, pričom však zručnosti používať lingvistické pravidlá plynulo a správne v reálnej komunikácii výrazne zaostávajú. Z týchto charakteristík, ako aj z poznania vývinovo-psychologických osobitostí žiakov mladšieho školského veku je jednoznačne jasné, že pri výučbe angličtiny v primárnom vzdelávaní nie je možné takýto prístup uplatňovať, aspoň nie pri snahe efektívne rozvíjať základy komunikačnej kompetencie.

2.3.2 Generatívno-transformačné teórie

Začali sa rozvíjať súbežne s rozvojom kognitívnej psychológie, hlavne pod vplyvom Piageta a Chomskeho revolučnej teórie univerzálnej gramatiky. Generativisti sa neuspokojujú len s deskripciou jazyka ako štrukturalisti. Jazyk a reč chápu ako intrapsychickú kvalitu, pričom sa snažia nájsť vysvetlenie všeobecných východiskových princípov, nezávislých od akéhokoľvek konkrétneho jazyka, na základe ktorých sa rozvíja. Postavili proti sebe pozorovateľnú povrchovú úroveň jazyka (performanciu) a jeho hlboké štruktúry (kompetenciu), umožňujúce generovanie pozorovateľnej lingvistickej performancie. Jednotlivé generatívne prístupy sa líšia v principiálnom ponímaní charakteru a podstaty lingvistických vedomostí. Táto rozdielnosť vyplýva z dnes už pamätného dialógu medzi zástancami diametrálne odlišných názorov na vzťah reči a myslenia, medzi americkým lingvistom Noamom Chomskym a švajčiarskym kognitívnym psychológom Jeanom Piagetom v 60. rokoch (Johnson 1996). Podľa Chomskeho nativistického chápania je reč jedinečný jav, ktorý sa vyvíja na základe vrodenných predpokladov špecifických len pre reč samotnú, riadi sa vlastnými zákonitostami, a preto nemožno hľadať iné paralely ako medzi materinským a cudzím jazykom (Ellis 1994). Podľa Piageta je reč súčasťou kognitívneho vývinu a vyvíja sa podľa rovnakých zákonitostí ako ostatné kognitívne funkcie. Obidve tieto, určitým spôsobom extrémne, pozície sú naďalej rozpracovávané mnohými odborníkmi a súčasne podkladané experimentálnymi dôkazmi. Avšak zatiaľ neexistujú priame dôkazy, ktoré by niektorú z nich jednoznačne potvrdili alebo vyvrátili.

Chomskeho nativistická teória je dodnes prevládajúcou lingvistickou teóriou v USA a výrazne ovplyvňuje lingvistické myslenie aj v ďalších krajinách. Vychádza z predpokladu, že človek sa narodí s určitými „vedomosťami“ alebo dispozíciami nazývanými univerzálne, ktoré sa aktivizujú pod vplyvom jazykových podnetov z prostredia, pričom podstatnú úlohu zohráva práve toto jazykové prostredie učiaceho sa jedinca, ale aj vek a vývinové osobitosti. Aj keď sa Chomsky zameriaval na vývin materinského jazyka, jeho teória silne poznačila tiež výskum osvojovania si druhého jazyka

a učenia sa cudzieho jazyka³⁶. Podstatnou otázkou diskutovanou medzi jeho následníkmi je, do akej miery sa tieto univerzálne môžu uplatňovať aj pri osvojovaní si druhého jazyka či učení sa cudzieho jazyka. Táto teória sa premieta do rôznych modifikácií prirodzených prístupov, z ktorých snáď najviac rozšíreným je Krashenov prirodzený prístup (Krashen a Terrell 1983). Ich účinnosť sa zdá byť nepopierateľná pri osvojovaní si druhého jazyka v prostredí tohto jazyka. Avšak pri učení sa angličtiny v podmienkach školského vyučovania u nás je jej aplikovateľnosť diskutabilná. Predovšetkým vzhľadom na nedostatok inputu, ktorý by mal stimulovať prirodzené osvojovanie si jazyka. Avšak so zreteľom na vývinové osobitosti žiakov v mladšom školskom veku, kedy ešte nie je dostatočne rozvinuté abstraktné myslenie, možno práve tieto prirodzené prístupy efektívne využívať pri rozvíjaní viacerých aspektov cudzojazyčných zručností. Napríklad aj v prvej fáze Johnsonovho modelu PRO-DEC-PRO, pri rozvíjaní zručností odhadovania významu prostredníctvom naratívnych techník a podobne.

Tzv. **kognitívne teórie** protirečia Chomského nativistickému chápaniu tým, že považujú reč za zložitú zručnosť a učenie sa jazyka za psychický proces, pri ktorom sa využívajú určité stratégie na vytvorenie vnútorných reprezentácií jazykového systému a jeho aktivizáciu pri používaní v komunikácii (Ellis 1994). Lingvistické vedomosti považujú za rovnaký druh vedomostí ako akékoľvek iné a na ich rozvíjanie sa využívajú všeobecné stratégie spoločné pre všetky druhy učenia. Centrálné procesy učenia sa cudzieho jazyka sú teda rovnaké ako pri iných kognitívnych doménach. Na tejto teoretickej báze vzniklo a vzniká mnoho teórií a modelov učenia sa jazyka, podčiarkujúcich rôzne aspekty vytvárania systému cieľového jazyka³⁷. Všeobecne možno povedať, že každá takáto teória vychádza z diskusie a porovnávania úlohy vyučovania zameraného na formu a vyučovania zameraného na význam, ich zástoj a možnosti vzájom-

36 Podrobne pozri v Lojová 2004a.

37 V našom kontexte možno považovať za najvýznamnejšiu napríklad teóriu E. Bialystok (1982), teóriu Interjazyka (Ellis 1994), Krashenovu teóriu kreatívnych konštrukcií (Krashen, Terrell, 1983) a iné.

nej kombinácie. Táto téma je sústavne veľmi aktuálna, obzvlášť odvtedy, čo Krashen postavil proti sebe procesy osvojovania a učenia sa a z toho vyplývajúcu základnú otázku, či prezentovať gramatiku explicitne alebo implicitne, či je potrebné rozvíjať lingvistickú uvedomelosť alebo nie³⁸.

V našich edukačných a lingvistických podmienkach možno v súčasnosti považovať za najvhodnejšiu teóriu K. Johnsona (Johnson 1996), podrobnejšie charakterizovanú v kapitole 2.2.2. Poskytuje podrobne rozpracovaný teoretický rámec na využívanie obidvoch spôsobov, t.j. uvedomelého učenia sa a prirodzeného podvedomého rozvíjania elementárnych cudzojazyčných zručností.

Výrazný rozvoj kognitívnych vied v ostatných rokoch podnietil aj rozvoj kognitívnej lingvistiky ako jednej vetvy modernej lingvistiky (Evans a Green 2006). Skúma predovšetkým otázky, ktoré súčasti kognitívnej kapacity človeka a ako sa podieľajú na fungovaní reči ako intrapsychickej kvality. Aj keď zdôrazňujú symbolický status gramatiky, skúma sa vo vzťahu k sémantickým charakteristikám a z hľadiska fungovania jazyka v procese interakcie a komunikácie.

2.3.3 Funkčné teórie

Základom funkčných prístupov je chápanie jazyka nie ako formálneho systému, ale ako prostriedku dorozumievania sa, komunikácie a realizácie sociálneho aktu. Hlavný dôraz sa nekladie na správnosť lingvistickej formy, ale na jej funkciu a na primeranosť formy určitému komunikačnému cieľu v danom kontexte. Používanie lingvistických foriem závisí od požiadaviek komunikatívnej interakcie, čiže je určované funkciou a nie vrozenými činiteľmi. Preto vysvetlenie lingvistických foriem musí zahŕňať sémantické a pragmatické aspekty. Funkcionalisti neuznávajú formálne oddeľovanie tradičných lingvistických komponentov, ako sú morfológia, syntax, sémantika a pragmatika. Hlavnú pozornosť zameriavajú na diskurz, poskytujúci kontext pre funkčné vysvetlenie mnohých javov, ktoré

38 Prístup k rozvíjaniu gramatických zručností v primárnom vzdelávaní v našom edukačnom kontexte je podrobne rozobraný v kapitole 6.

vlastne nie je možné vysvetliť pri štrukturalistickom zameraní sa len na úroveň vety. Toto je jeden z principiálnych rozdielov medzi funkcionalizmom a formálnou lingvistikou (Odlin 1994). Spoločným cieľom lingvistiky, psychológie a ďalších odborov je vysvetliť, ako sa forma a funkcia navzájom ovplyvňujú a podmieňujú.

V posledných rokoch vzniklo množstvo modifikácií funkčnej lingvistiky, výrazne ovplyvňujúcich aj teórie učenia sa cudzích jazykov aj samotné vyučovanie. Keďže ústredný princíp hovorí, že lingvistická forma slúži komunikačnej funkcii, cieľom učenia sa jazyka nie je dokázať správne tvoriť syntaktické štruktúry, ale vyjadriť význam. Čiže poznať funkciu danej formy na komunikovanie požadovaného významu v danom kontexte.

Na tejto teoretickej báze sa v 70. rokoch minulého storočia začal rozvíjať **komunikatívny prístup** k vyučovaniu cudzích jazykov s hlavným cieľom rozvíjať komunikačnú kompetenciu študentov (podrobne pozri v Repka 1999, Widowson 1991, Littlewood 1981 a ďalší). Komunikatívny prístup vo svojom vývine prešiel viacerými modifikáciami až po súčasnú tzv. post-komunikatívnu metodiku. V počiatkoch boli poznačené výrazným smerovaním k prirodzeným prístupom. Postupne však silneli tendencie venovať pozornosť formálnej stránke jazyka, a to až dodnes, keď je nevyhnutnosť venovať pozornosť forme jazyka takmer všeobecne uznávaná (Swan 1985a, 1985b, Ur 1996). V metodike vyučovania angličtiny sa v týchto súvislostiach nastoľuje principiálna otázka, ako učiť deklaratívne vedomosti, hlavne gramatiku, tak, aby študenti pochopili a zvládli jej implicitný komunikatívny charakter a variabilitu funkcií danej štruktúry v závislosti od kontextu. Ako už bolo uvedené, odpoveď poskytuje koncepcia K. Johnsona, predstavujúca určité ďalšie štádium vo vývine prístupov k cudzojazyčnej výučbe. Pokúša sa nájsť adekvátne prepojenie medzi koncepciou jazyka a teóriou učenia sa jazyka, ako aj medzi komunikatívnou metodológiou a kognitívnou teóriou spracovávania informácií. Opäť podčiarkuje a psychologicky zdôvodňuje význam deklaratívnych vedomostí, avšak už na inej úrovni, pod zorným uhlom komunikatívnej metodológie, jej teoretického rozpracovania i skúseností z praktického aplikovania. Pokrokovosť spočíva aj v skutočnosti, že Johnson reformuluje základné ciele

komunikatívneho vyučovania. Zatiaľ čo pri pôvodnom ponímaní komunikatívneho vyučovania je hlavným cieľom zameranie na význam (message focus), v Johnsonovej koncepcii je to odpútanie pozornosti od formy (form defocus) (Johnson 1996, s. 175-6). Je to jednoznačná formulácia, implikujúca hlavné zameranie na význam a súčasne aj odpútanie od úvodného zamerania na formu. Dáva tak jednoznačnú odpoveď na principiálnu otázku o mieste deklaratívnych vedomostí v komunikatívnej výučbe, ktorá nebola dlhodobo uspokojivo a jednoznačne zodpovedaná.

Vďaka prudkému vedeckému rozvoju a pribúdaniu najrôznejších poznatkov v posledných rokoch mnohí odborníci zaujímajú rôzne eklektické stanoviská, v dôsledku čoho sa rozvíjajú rôzne integrované prístupy a teórie učenia sa cudzích jazykov. Tieto vychádzajú do rozličnej miery prevažne z funkčných a kognitívnych pozícií, pričom dôraz kladú zvyčajne na odlišné aspekty zložitého procesu osvojovania si a učenia sa cieľového jazyka. Najrozšírenejšie sú rôzne interakcionistické prístupy podčiarkujúce a analyzujúce význam sociálnej interakcie a sociolinguvistické prístupy podčiarkujúce úlohy akulturácie pri učení sa cudzieho jazyka.

2.4 Interdisciplinárny prístup

Z uvedeného stručného prehľadu psychologických teórií učenia sa, lingvistických teórií a teórií osvojovania si cudzieho jazyka je zrejmé, že pre túto oblasť je charakteristický výrazný teoretický pluralizmus, rozmanitosť prístupov ku skúmaniu učenia sa cudzieho jazyka a rôznorodosť aplikačných odporúčaní. Tento fakt len odkrýva komplikovanosť nastolenej problematiky.

Zdá sa, že popri hľadaní jedinej optimálnej teórie učenia sa cudzích jazykov už dnes dominuje názor o koexistencii aj viacerých spôsobov osvojovania si alebo učenia sa cudzieho jazyka v závislosti predovšetkým od rôznych podmienok vytvárania jazykového systému. Netreba sa preto zameriavať na hľadanie len jedinej teórie vysvetľujúcej všetky situácie a aspekty osvojovania si a učenia sa jazyka, a teda jediného optimálneho modelu učenia sa a prístupu k vyučovaniu. Zrejme ani čisto lingvistický, kognitívny či funkčný

prístup nedokáže uspokojivo vysvetliť všetky aspekty jazyka a zákonitosti vývinu reči. Podobne ani čisto behavioristický, kognitívny či humanistický prístup nie je schopný poskytnúť teoretickú bázu pre všetky aspekty zložitého procesu učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka. Žiadna veda sama o sebe nemôže dať jednoznačnú odpoveď na nastolené principiálne otázky, no každá môže prispieť objasňovaním problematiky zo svojho hľadiska, a tak posúvať teóriu i prax vpred. Okrem tradičných vedných disciplín (lingvistika, psychológia, filozofia, pedagogika, neurológia atď.), ktoré vždy tvorili a budú tvoriť základné piliere, je nutné siahť aj po poznatkoch ďalších relevantných vedných disciplín, predovšetkým v súčasnosti prudko sa rozvíjajúcich kognitívnych vied. Rovnako aj postupne sa rozrastajúcich interdisciplín integrujúcich a ďalej posúvajúcich poznatky tradičných vied prepájaním a usúvzťažňovaním ich relatívne izolovaných poznatkov (napríklad psycholingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika, pragmalingvistika a mnohé iné). Odborníci vkladajú veľké nádeje aj do rozvíjajúcich sa neurovied, ktoré vďaka sofistickým technológiám poskytujú „vľad“ do mozgových štruktúr, ich funkcií a mechanizmov súvisiacich s neuropsychickými procesmi. V budúcnosti by mohli poskytnúť cenné informácie o procesoch učenia sa cudzích jazykov, na základe ktorých by bolo možné cielene vytvárať podmienky pre zefektívňovanie pedagogickej praxe. Napredovanie vedeckého skúmania zatiaľ však namiesto poskytovania jednoznačných odpovedí odhaľuje čoraz väčšiu zložitosť, mnohotvárnosť a vzájomnú podmienenosť skúmaných javov. Keďže žiadny z doposiaľ existujúcich modelov, prístupov, teórií či hypotéz neposkytuje ucelený pohľad na všetky aspekty zložitého procesu učenia sa a vyučovania cudzích jazykov, zdá sa, že budúci výskum nemôže napredovať bez tejto vzájomnej spolupráce jednotlivých vedných odvetví. Ako hovorí Repka (1999, s. 6), *„nazdávame sa, že vytvoriť komplexný, všeobecne prijateľný model učenia sa druhého, resp. cudzieho jazyka, je zatiaľ nad sily teoretikov jazykového učenia.“*

3 VÝVINOVÉ OSOBITOSTI V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU A VYUČOVANIE ANGLIČTINY

Odpovede na mnohé teoretické i praktické otázky súvisiace s vyučovaním cudzích jazykov poskytuje vývinová psychológia, ktorá je vo svete i u nás relatívne dobre prepracovaná. Avšak, žiaľ, nie vždy sa ňou poskytované poznatky dostatočne rešpektujú, a to na všetkých úrovniach od koncipovania východiskových dokumentov až po konkrétne každodenné pedagogické rozhodovanie priamo v triede. Poznanie vývinovo-psychologických zákonitostí, ako aj individuálnych osobitostí žiakov, umožňuje učiteľom voliť nielen adekvátne metódicke postupy a techniky, ale aj relevantný obsah vyučovacích aktivít.

Napriek tomu, že každý človek je individualita so svojím osobitým prežívaním a správaním, pre efektívne vyučovanie je v prvom rade nutné poznať vývinovo-psychologické zákonitosti. Tie sú relatívne spoločné v každej vekovej skupine a do veľkej miery determinujú aj proces učenia sa cudzieho jazyka. Rešpektovaním týchto osobitostí vo vyučovaní možno výrazne urýchľovať alebo skvalitňovať vývin jednotlivých funkcií, zručností a vedomostí. A naopak, ich nerešpektovaním je možné tento vývin spomaliť či negatívne ovplyvňovať, čo môže mať dlhodobé následky na ďalší vývin žiakov. Nemožno od žiakov vyžadovať úlohy, na ktoré ešte nedozreli. Ale na druhej strane ani ich nebudú motivovať aktivity, ktoré sú pre nich príliš jednoduché či už formou, obsahom alebo lingvistickou náročnosťou.

Z toho veľkého množstva poznatkov, poskytovaných vývinovou psychológiou v súčasnosti, sú na nasledujúcich stranách selektované tie, ktoré sú dôležité či špecificky významné práve pre učenie sa cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní³⁹. Následne je potrebné

39 Rozsiahlejší popis aj ďalších vývinových osobitostí je uvádzaný v početných publikáciách dostupných na našom knižnom trhu, ako sú napríklad: Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha: GRADA 1998, Vágnerová, M.: Vývojový psychologie. Praha: Portál, 2000,

tieto poznatky v metodických materiáloch aplikovať do nášho kontextu a sprostredkovať ich didaktikom a učiteľom v takej podobe, aby si ich dokázali znútorniť a aby sa stali prirodzeným východiskom pri ich každodenných metodických rozhodnutiach na hodinách angličtiny. Aj keď sú jednotlivé psychické procesy, stavy či vlastnosti charakterizované relatívne izolovane, treba mať sústavne na zreteli komplexnosť psychického fungovania v reálnom živote a vzájomnú súčinnosť jednotlivých popisovaných faktorov.

3.1 Všeobecná charakteristika mladšieho školského veku a učenie sa angličtiny

Primárne vzdelávanie je zamerané na žiakov mladšieho školského veku, ktorý je tradične vymedzený od 6 rokov až do nástupu puberty, t.j. približne do 9 -12 rokov. Je to relatívne dlhé obdobie, v rámci ktorého, rovnako ako aj v ostatných vývinových obdobiach, vývin prebieha celistvo a plynulo, avšak nerovnomerným **tempom**. Typické je striedanie rýchlejšieho a pomalšieho tempa; väčšina funkcií sa rozvíja nárazovo. Obdobie rýchlejšieho pokroku strieda obdobie relatívneho pokoja, konsolidácie, postupnej diferenciacie a špecializácie danej funkcie. Často po dlhšom štádiu bez pozorovateľných zmien nastane v priebehu krátkeho času prudký vývin jednej alebo aj viacerých funkcií. Navyše vývin u detí prebieha **individuálnym** tempom a spôsobom v dôsledku biologických procesov rastu a zrenia mozgových štruktúr a funkcií. Znamená to, že vývinové zmeny sa u jedného žiaka objavujú skôr, u iného neskôr; u jedného môžu mať výrazný priebeh, u iného nenápadný. V dôsledku týchto zákonitostí sa situácia v triede sústavne dynamicky mení a je na učiteľovi, aby dokázal harmonizovať prácu v celej skupine.

Čačka, J.: Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000,

Jakabčic, I.: Základy vývinovej psychológie. Bratislava: IRIS, 2002.

V našej publikácii sa opierame o množstvo zdrojov z domácej i zahraničnej literatúry, avšak dominantne o publikácii Langmeiera a Krejčířovej (2006).

Aj napriek týmto vývinovým zákonitostiam, všeobecne platným pre všetky obdobia, možno charakterizovať mladší školský vek ako relatívne pokojné obdobie po prudkom vývine v predškolskom veku a pred nástupom puberty. Dieťa sa rozvíja relatívne harmónicky a napreduje vo všetkých oblastiach. Výrazným medzníkom v živote detí je **vstup do školy**, nakoľko tento mení ich doterajší spôsob života a v podstatnej miere ovplyvňuje ich správanie a prežívanie. Aj keď je pre niektoré deti vstup do školy neprimerane zaťažujúca a frustrujúca skúsenosť, väčšina detí vo veku 6 rokov je vývinovo zrelá na túto zmenu a pri primeraných podmienkach ju zvláda bez väčších adaptačných problémov. Deti majú prirodzenú potrebu spoznávať svet a učiť sa. Sú otvorené novým poznatkom, skúsenostiam, podnetom a výzvam, majú široké záujmy o všetko okolo seba. Vďaka týmto charakteristikám sú žiaci v tomto období zrelí začať sa učiť aj cudzí jazyk, čo potvrdzujú tiež výsledky psychologických výskumov vo svete i u nás (Farkašová 2002, Nikolov 1999). Avšak len za predpokladu, že sú vytvorené primerané edukačné podmienky. Z hľadiska pedagogicko-psychologického je pritom potrebné uvedomovať si, že rozvíjanie cudzojazyčných zručností je neoddeliteľnou a rovnocennou súčasťou celkového vývinu, rozvíjania iných zručností a vedomostí, osobnostného, sociálneho a citového vývinu, ktorý je nutné rešpektovať. Učenie sa cudzieho jazyka nemožno nadhodnocovať, oddeľovať či neúmerne posilňovať na úkor vývinu iných funkcií, zručností či vlastností. Práve naopak, učenie sa jazyka je najvhodnejšie integrovať do každodenného života žiakov v škole i doma, čo relatívne ľahko umožňujú špecifiká a funkcie jazyka. Pri učení sa angličtiny je nutné využívať to, čo sa deti učia na iných hodinách i mimo školy a pri výučbe angličtiny zase môžeme napomáhať integrovane rozvíjať všetky ostatné súčasti ich vývinu.

3.2 Telesný a pohybový vývin

Z hľadiska telesného a pohybového vývinu je pri vyučovaní cudzieho jazyka podstatné rešpektovať predovšetkým dve charakteristiky, a to **rozvíjanie jemnej motoriky a potrebu pohybu**.

Prirodzené zdokonaľovanie jemnej motoriky a rozvíjanie koordinácie oko – ruka, ako aj činnosti drobného svalstva navodzuje potrebu detí zapájať sa do aktivít, ktoré toto umožňujú a ďalej rozvíjajú. Preto neoddeliteľnou súčasťou metodiky vyučovania angličtiny v mladšom školskom veku musia byť najrôznejšie aktivity vyžadujúce zapájanie jemnej motoriky. Uspokojená potreba pohybu a manipulácie zvyšuje motiváciu a efektívnosť učenia sa jazyka.

Mladší školský vek je charakterizovaný aj ako obdobie veľkej pohybovej aktivity, zvýšenej potreby pohybu a prirodzenej potreby spájať psychickú činnosť s pohybom. Dostatok pohybu v tomto vývinovom štádiu je podmienka zdravého vývinu, nielen fyzického, ale aj psychického. Nerešpektovanie tejto zákonitosti vedie k frustrácii, ktorej podstatným dôsledkom je, že žiaci sa nedokážu sústrediť, sú nervózni a nedisciplinovaní. Uspokojenie potreby pohybu je základnou podmienkou pre sústredenie sa na psychickú činnosť a pre optimálny priebeh psychických funkcií, procesu učenia sa. Poznatky neurovied dnes jednoznačne potvrdzujú, že spájanie učenia s pohybom napomáha kognitívnemu vývinu, umožňuje vytváranie viacnásobných pamäťových asociácií, a teda zvyšuje efektívnosť a trvácnosť učenia sa (Jensen 1996, Schumann 2004). Navyše v pohybových aktivitách sa žiaci odreagujú, zbavia sa napätia, nakoľko takéto činnosti im poskytujú uvoľnenie a pocit uspokojenia. Preto by samozrejmom a neoddeliteľnou súčasťou každej hodiny angličtiny mali byť pohybové aktivity, pohybové hry a možnosť individuálneho pohybu po triede. Tieto aktivity zároveň robia hodinu dynamickejšou, živšou a zaujímavejšou. Pritom je však potrebné regulovať možnosti pohybu tak, aby sa žiaci príliš neunavili, prípadne sa neodpútali od primárneho cieľa – učiť sa angličtinu.

3.3 Kognitívny vývin

Zákonitosti kognitívneho vývinu možno považovať za najpodstatnejšie pre učenie sa cudzieho jazyka, keďže aj samotná reč je kognitívna zručnosť (pozri kapitola 2.2.2) a rozvoj jednotlivých jej aspektov je do veľkej miery podmienený fungovaním ďalších kognitívnych funkcií ako vnímanie, myslenie, predstavivosť, pamäť a pozornosť.

K základným psychologickým poznatkom dnes už patria Piagetove štádia kognitívneho vývinu (Piaget 1955). Poznanie charakteristík týchto štádií, teda poznanie, ako dieťa v danom veku vníma a myslí, ako poznáva a ako si vytvára obraz o svete, je dôležité aj z hľadiska vyučovania cudzieho jazyka, keďže obsah i metódy výučby je nutné prispôbovať svetu žiakov, úrovni ich kognitívneho vývinu, charakteru a rozsahu ich poznatkov. Tento vzťah je však obojsmerný, keďže aj prostredníctvom učenia sa angličtiny sa do rôznej miery rozvíjajú jednotlivé kognitívne procesy.

3.3.1 Vnímanie

V mladšom školskom veku dominuje u detí konkrétne - operačné myslenie. Keďže ešte nie je rozvinuté abstraktné myslenie, hlavným zdrojom poznávania je zmyslové vnímanie. Na začiatku obdobia ešte do veľkej miery pretrváva **globálne** (holistické, celostné) vnímanie v dôsledku predpokladanej dominancie pravej mozgovej hemisféry v tomto veku (Jensen 1996). Až ku koncu obdobia sa postupne rozvíja analytické vnímanie, prejavujúce sa v schopnosti vnímať detaily a časti celku. Táto charakteristika je obzvlášť dôležitá nielen pri písaní a čítaní, ale aj pri učení sa angličtiny. Žiaci si napríklad dobre pamätajú celé frázy, ktoré preberajú a analogicky ich používajú v rôznych kontextoch. Neprekladajú jednotlivé slová, neoddeľujú gramatiku od slov, nezamýšľajú sa nad štruktúrou viet, ale vnímajú ich ako funkčné celky, ktoré používajú v určitých situáciách, pričom testujú hypotézy, ako jazyk funguje. Jazyk neanalyzujú, nezaujíma ich vysvetlenie príčin lingvistických javov, neprekáža im ambivalencia, nelogickosť či gramatické výnimky. Nevytvárajú si logicko-analytické spojenia ako starší študenti. Deti reagujú na jazyk podľa toho, aký má účinok, čo s ním môžu robiť, reagujú na význam, ktorý pochopili. V mladšom školskom veku dokážu deti pri učení sa angličtiny, rovnako ako aj pri každodennom poznávaní sveta okolo seba **intuitívne** využívať schopnosť odhadovať význam z kontextu. Majú prirodzený inštinkt postrehovať význam toho, čo vnímajú, avšak svojím jedinečným spôsobom, pričom využívajú vlastné každodenné skúsenosti a poznatky. Nezameriavajú sa pri tom na slová

alebo formu toho, čo vnímajú. Táto charakteristika, ktorú tradičné vyučovacie prístupy nedostatočne rešpektujú, by mala v podstatnej miere determinovať metodiku vyučovania cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní podčiarkujúc zameranie na funkcie a odpútanie pozornosti od tradičného zamerania na formu a význam izolovaných slov. Navyše takýto prístup zodpovedá aj osvojovaniu si jazyka v prirodzenom prostredí a vedie k vytváraniu zručností používať jazyk v komunikácii v reálnom živote. Súčasne ďalej rozvíja a posilňuje schopnosť odhadovať význam. Tá je pri učení sa, ale hlavne pri reálnom používaní cudzieho jazyka veľmi dôležitá. Rozvíja intuitívne „čítanie“ jazyka, posilňuje pasívne ovládanie jazyka, ktoré v následných fázach urýchľuje aktívny jazyk. Keďže práve kontext zohráva podstatnú rolu pri postrehovaní významu, je zrejmé, že najzákladnejším princípom vyučovania cudzieho jazyka, ako dnes už jednoznačne potvrdzujú aj poznatky neuropsychológie, by mala byť **zmysluplnosť a relevantnosť**, obsahová i metodická zameranosť na každodenný život žiakov. Na týchto vývinovo psychologických charakteristikách je založený holistický prístup k vyučovaniu cudzieho jazyka v mladšom školskom veku, v súčasnosti propagovaný mnohými odborníkmi či už ako dominantný alebo ako súčasť celkovej výučby. Žiaci sú pri tom vystavení autentickému (resp. modifikovanému) zmysluplnému kontextu, do ktorého vstupujú, spolutvorí ho, participujú, prežívajú pozitívne city a popri tom sa učia cieľový jazyk. Navyše postupne si rozvíjajú schopnosti myslieť v cudzom jazyku a nie prekladať, ako je príznačné pre tradičné prístupy. Práve sústavné prekladanie brzdí prirodzenú komunikáciu a vytvára väčší priestor pre interferenciu z materinského jazyka. Vhodným prostriedkom, okrem prirodzených každodenných komunikačných situácií, je napríklad aj využívanie rozprávok a rôznych príbehov Tie žiaci v tomto veku obzvlášť obľubujú a súčasne aj potrebujú pre rozvíjanie chápania javov okolo seba. Sprievodné vizuálne podnety im približujú kontext a umožňujú pochopenie súvislostí, deja a významu jednotlivých fráz aj bez toho, aby presne poznali význam každého slova. Vnímanie je na začiatku obdobia ešte do veľkej miery **subjektívne** a ovplyvňované emóciami. Táto výrazná charakteristika podčiarkuje potrebu vytvárania uvoľnenej pozitívnej atmosféry

na vyučovaní, využívaní pútavých, zaujímavých a pestrých podnetov a uplatňovania personalizácie pri výbere obsahu i foriem práce (Lojová a kol. 2011).

Pri učení sa cudzieho jazyka v mladšom školskom veku zohráva podstatnú úlohu **sluchové vnímanie**. Aj v tomto veku ešte pretrváva prirodzená schopnosť učiť sa z hovoreného slova, ktoré je aj v začiatkoch učenia sa jazyka často jediný zdroj inputu, a preto je potrebné vhodne využívať túto dispozíciu a poskytovať žiakom dostatok primeraných jazykových podnetov.

Navyše, ako je podrobne uvedené v kapitole 1.2.1, napriek rôznorodosti stanovísk odborníkov v súčasnosti dominuje názor, že pre vytvorenie **fonologického systému** existuje kritické obdobie. Znamená to, že deti sú schopné osvojiť si relatívne ľahko foneticko-fonologické aspekty jazyka, získať prirodzenú intonáciu, rytmus a výslovnosť, čo už v neskoršom veku dosiahnu oveľa ťažšie. V dôsledku vrodených dispozícií a plasticity mozgových štruktúr majú deti prirodzenú schopnosť vnímať a diskriminovať zvuky a skupiny zvukov. Na základe nich si vytvárajú v mozgu percepčné schémy, ktoré dokážu následne transformovať do produkcie. Intuitívne pochytia spôsob artikulácie, dokážu ľahko a presne imitovať zvukové vzory a zapamätajú si akúkoľvek zvukovú formu, ktorej sú vystavené. V dôsledku týchto dispozícií čím skôr si žiaci začnú rozvíjať správnu výslovnosť a zručnosť hovoriť, tým je väčší predpoklad, že si tieto zručnosti kvalitne rozvinú, a to dokonca bez toho, aby si to uvedomovali. Preto v tomto veku nie je potrebné učiť výslovnosť explicitne a reč analyzovať na jednotlivé zvukové elementy. Stačí poskytovať žiakom správny vzor celého slova, frázy či vety v prirodzenom tempe, rytme a intonácii. Intonácia je vo výučbe angličtiny často podceňovaná, avšak výskumy ukazujú, že v prirodzenej komunikácii práve intonácia zohráva pri pochopení významu oveľa dôležitejšiu úlohu, ako sa pôvodne predpokladalo. Účinnosť uvádzaného prístupu je znásobovaná aj potrebou detí preberať vzory, imitovať a objavovať vzory v rytme a výslovnosti. Z týchto faktov je zrejmé, ako veľmi je dôležité, aby učiteľ v primárnom vzdelávaní mal správnu výslovnosť a intonáciu. Ak žiaci preberú nesprávne vzory, v neskoršom veku ich len ťažko odstránia.

Nemenej dôležitú úlohu zohrávajú pri učení sa jazyka aj **vizuálne** podnety. Zvukovú podobu jazyka je potrebné spájať s rôznymi vizuálnymi podnetmi, prípadne aj s jej písanou podobou, a to aj keď deti ešte cielene neučíme čítať. V dôsledku celostnosti vnímania si deti asociojú slová či frázy nielen s obrázkom, ale aj s jeho písanou podobou ako celkom, čo neskôr urýchľuje nácvik čítania a písania. A to hlavne pri učení sa angličtiny ako netransparentného jazyka, kde si nácvik pravopisu vyžaduje špeciálnu metodiku.

Keď už žiaci vedia čítať, dôležité je spájať správny zvuk s písanou podobou jazyka, teda čítať nahlas, pričom sa interferencia z materinského jazyka môže prejaviť výraznejšie, ako pri rozprávaní. Pri tom si žiaci zároveň vytvárajú aj vzory pravopisu, ktoré im pomôžu analyzovať vzťah medzi písaným a hovoreným slovom. Napriek tejto úlohe je podstatné od začiatku nácviku čítania hlavnú pozornosť zameriavať na význam a porozumenie čítaného textu ako hlavný cieľ výučby čítania v cudzom jazyku.

Vzhľadom na dominantnosť konkrétneho myslenia a relatívne malý rozsah zvnútornených pojmov v mladšom školskom veku vizuálne podnety ešte stále tvoria podstatný zdroj poznatkov o svete. Pri učení sa cudzieho jazyka je ich význam ešte väčší, keďže umožňujú vytváranie asociácií slov a fráz s konkrétnymi vizuálnymi obrazmi a tým umožňujú zapamätanie. Okrem priameho využívania obrázkov a vizuálnych podnetov v učebných aktivitách je vhodné, aby tieto podnety boli aj v prostredí dieťaťa, čo mu umožňuje opakovaným vedomým či podvedomým vnímaním upevňovať si vytvorené asociácie.

3.3.2 *Predstavivosť*

Pri poznávaní sveta, pre úspešné učenie sa a rozvíjanie myslenia v mladšom školskom veku zohráva obzvlášť dôležitú úlohu **predstavivosť** a predstavy, tak pamäťové, ako aj fantazijné. Dieťa si svojimi vlastnými obrazmi, ktoré sú názorné, konkrétne a neraz až veľmi živé, nahrádza nedostatok poznatkov a skúseností. Jeho predstavy o svete sú viazané na konkrétne skúsenosti, ktorými si javy nielen popisuje, ale aj zdôvodňuje a vysvetľuje, čiže v snahe pochopiť svet

mu pomáhajú viac popisovať situácií ako ich vysvetlenia. Fantazijnými predstavami si dieťa dopĺňa nedostatok vedomostí, čiastkové poznatky, skutočné zážitky a neznáme pojmy. Aj keď sú tieto predstavy subjektívne skresľované želaniami, túžbami a citovými stavmi, deti sú zvyčajne presvedčené o ich pravdivosti a často nedokážu rozlišovať fantáziu od skutočnosti. Koncom obdobia mladšieho školského veku však tieto výrazné charakteristiky ustupujú a žiak si už vie vytvoriť reálnejšiu predstavu o neznámych situáciách, krajinách, udalostiach, ktoré sám nikdy neprežil ani nevnímal. Práve pri vytváraní týchto predstáv sa výrazne uplatňuje aj tvorivosť detí, ktorú je žiaduce primerane podporovať a rozvíjať vzhľadom nielen na jej úlohu pri učení sa a objavovaní sveta, ale aj na uplatnenie sa v živote v budúcnosti.

Pri učení sa cudzieho jazyka majú predstavy obzvlášť dôležitú, často podceňovanú, funkciu, a to hlavne pri vytváraní pamäťových spojov, asociácií. Žiak si spája zvukovú alebo vizuálnu podobu nového slova, frázy i celej vety so svojimi vnútornými obrazmi či už vizuálnymi, sluchovými, emocionálnymi alebo logickými a konštruje si tak svoj vlastný systém jazyka. Pri vytváraní vlastných asociácií využíva svoju prirodzenú predstavivosť a vlastné vnímanie sveta, pohráva sa so slovami a svojimi vlastnými obrazmi sveta. Vďaka živej predstavivosti sa žiaci veľmi ľahko identifikujú s imaginatívnymi bytosťami, pričom sú schopné prejavov, ktoré by s vlastnou identitou nerobili. Pritom zároveň podvedome realizujú svoje predstavy, ale aj odreaģujú prípadné tenzie, frustrácie a bariéry. Učiteľ nielenže môže toto môže veľmi efektívne využívať pri najrôznejších vyučovacích aktivitách, ale súčasne je to preňho neoceniteľný zdroj poznatkov o samotnom dieťati, jeho prežívaní a prípadných vnútorných problémoch.

Napriek tejto podstatnej úlohe predstáv pri učení sa jazyka, nie je potrebné na vyučovaní venovať špeciálnu pozornosť ich rozvíjaniu, keďže deti majú vývinovo danú veľmi živú predstavivosť a bohaté predstavy. Stačí len vytvárať podmienky, aby ich mohli v plnej miere využívať a umožňovať im vytvárať viacnásobné čo najrôzno-rodejšie asociácie, zabezpečujúce zapamätanie naučeného.

3.3.3 Myslenie

Podľa Piagetovej teórie má žiak v primárnom vzdelávaní rozvinuté konkrétne-operačné myslenie, čiže už je schopný rozmýšľať v pojmoch, avšak len v konkrétnych. Abstraktné myslenie sa postupne rozvíja až koncom tohto vývinového štádia. Ako sme už uviedli, podstatným zdrojom informácií o svete je zmyslové vnímanie a zážitkové učenie. Aj keď je šesťročné dieťa stále dominantne zamerané na prítomnosť, postupne si rozširuje obzory a už dokáže rozprávať, čo bolo, čo bude, aj keď sa v čase ešte nedostatočne orientuje. Keďže kognitívne procesy sú ale v cudzom jazyku náročnejšie, v začiatkoch učenia sa angličtiny by mali dominovať aktivity zamerané na „tu a teraz“, teda spájané s konkrétnymi situáciami, ktoré deti prežívajú, na využívanie zmyslových podnetov, manipulácie, fyzickej aktivity a vlastnej činnosti, prostredníctvom ktorej si ľahšie zvnútorňujú cieľový jazyk. Toto vytvára predpoklady pre účinné využívanie činnostného vyučovania (pozri Turek 2010).

Vplyvom rapídneho nárastu poznatkov po vstupe do školy sa žiakom sústavne rozširuje pojmový aparát, pričom deti si nové pojmy utriedujú, kategorizujú, hľadajú spoločné a odlišné znaky, využívajú analógiu. Osvojené **pojmy** sú však ešte nestále, subjektívne skreslené, dopĺňané fantáziou, výrazné je tzv. magické myslenie. Aj keď pri učení sa angličtiny je vhodné opierať sa o pojmy, ktoré už majú žiaci osvojené v materinskom jazyku, na druhej strane aj samotné učenie sa cudzieho jazyka napomáha tomuto pojmotvornému procesu.

Nástup puberty sa zdá byť kritický aj z hľadiska učenia sa jazykov. Postupné dozrievanie mozgových štruktúr posúva kognitívny vývin do vyššieho štádia, kedy sa objavuje tendencia analyzovať a odhaľovať logické zákonitosti, rozvíja sa schopnosť abstraktného a formálneho myslenia. Potreba imitovať a opakovať postupne slabne a nahrádza sa analytickými procesmi, v dôsledku čoho sa žiaci začínajú zaujímať o jazyk ako abstraktný systém. Tieto zákonitosti kognitívneho vývinu musia determinovať vyučovanie všetkých aspektov angličtiny, ale hlavne prístup k vyučovaniu gramatiky. Na začiatku mladšieho školského veku sa žiaci celostne učia vzorové vety či lingvistické štruktúry, ktoré mechanicky memorujú a postupne

ich dokážu analogicky používať v podobných kontextoch. Približne okolo 10. roku sa už rozvíja uvedomovanie si niektorých lingvistických charakteristík, štruktúry vety, morfológických zákonitostí, atď. Signalizuje to, že žiaci sú zrelí na rozvíjanie metalingvistickej uvedomelosti. Často sa sami dožadujú vysvetlenia lingvistických pravidiel. Tento záujem je urýchľovaný aj skutočnosťou, že pri vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka sa už v tomto veku oboznamujú s lingvistickými pravidlami a rozvíjajú si svoju metalingvistickú uvedomelosť, ktorú zákonite chcú vedome či podvedome uplatňovať aj pri učení sa angličtiny. Podstatné pri tom je, aby sa metajazyk používal len postupne a v zhode s ich schopnosťou lingvistické pojmy plne chápať a správne používať, a to až po ich plnom osvojení v slovenčine. Môžeme tak urýchľovať vytvárania vnútorných reprezentácií systému angličtiny a predchádzať prípadnému chaosu a zahľteniu teoretickými poznatkami a lingvistickými pravidlami. Odborníci však varujú, že je nutné postupovať zmysluplne, poukazovať na význam a funkciu štruktúr v kontexte tak, aby si žiaci vytvárali cit pre jazyk, napr. prostredníctvom aktivít, primeranou zábavnou formou nabádajúcich k analýze systému fungovania jazyka. Postupne tak, aby naučené pravidlá dokázali aj používať a nie, aby táto analýza a pravidlá vytvárali bariéry pri používaní angličtiny. Nevhodný prístup k výučbe lingvistických pravidiel, preceňovanie ich dôležitosti a prílišný dôraz na správnosť na úkor plynulosti prehovoru môže narušiť to, čo sa v predchádzajúcom veku rozvinulo, teda spontánne správne používanie jazyka na základe imitovania a opakovania. Tým by sa napredovanie len brzdilo. Avšak pri vhodne riadenej výučbe v škole sa práve implementáciou teoretických pravidiel urýchlilo napredovanie, keďže lepšie rozvinuté intelektové schopnosti starším študentom umožňujú učiť sa rýchlejšie a postupne si vytvárať komplexný ucelený systém cieľového jazyka, ako východisko pre plynulé, správne a sebaisté používanie angličtiny v reálnej komunikácii.

3.3.4 Reč

Zákonitosti vývinu materinského jazyka dieťaťa vo výraznej miere determinujú aj proces učenia sa cudzieho jazyka. Ako už bolo uve-

dené v predchádzajúcej kapitole, odborníci vo svete venujú relatívne veľkú pozornosť skúmaniu zložitej problematiky vzťahu osvojovania si materinského jazyka a osvojovania si, resp. učenia sa ďalších jazykov. Skúmajú sa pri tom najrôznejšie hypotézy zamerané na otázky typu: ktoré zákonitosti osvojovania si materinského jazyka sa uplatňujú aj pri učení sa ďalších jazykov a ako; ako sú tieto jazyky reprezentované v mozgu; aké zákonitosti a mechanizmy učenia prebiehajú a akými činiteľmi sú determinované. Väčšina výskumov doposiaľ sa však zameriavala na proces osvojovania si druhého jazyka v prirodzenom prostredí, takže ich relevantnosť pre našu problematiku, t.j. pre učenie sa angličtiny ako cudzieho jazyka v škole, je nutné prehodnocovať. Z doterajších výsledkov výskumov⁴⁰, ako aj aplikovaním poznatkov vývinovej a pedagogickej psychológie možno zhrnúť niektoré podstatné poznatky relevantné pre vyučovanie angličtiny v primárnom vzdelávaní v našich podmienkach.

Šesťročné deti prichádzajú do triedy so skúsenosťou z fungovania ich materinského jazyka a podvedome tieto poznatky a skúsenosti vyžívajú aj pri učení sa angličtiny. Postupné získavanie ďalších vedomostí o fungovaní materinského jazyka a rozvíjanie metalingvistickej uvedomelosti žiakov pri výučbe slovenčiny v škole sa môže využívať aj pre napredovanie v angličtine. Vhodnými didaktickými postupmi je potrebné efektívne využívať transfer a hlavne cieľene predchádzať interferenčným vplyvom, ktoré by mohli učenie sa angličtiny brzdiť.

Pri učení sa cudzieho jazyka odborníci upozorňujú na dôležitosť **rečovej / jazykovej zrelosti**, keďže stupeň ovládania materinského jazyka determinuje schopnosť osvojovať si ďalší jazyk. Jazyková zrelosť je určovaná hlavne vnútornými dispozíciami dieťaťa, jazykovým nadaním, ale aj výchovným prostredím a podnetnosťou prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Všeobecne možno povedať, že celková jazyková zrelosť sa prejavuje primerane vytvoreným systémom materinského jazyka a schopnosťami používať tento jazyk v komunikácii. Táto schopnosť sa však často nesprávne zamieňa za komunikatívnosť dieťaťa, ktorú možno považovať za zložitejšiu osobnostnú cha-

40 Pozri napríklad v Ellis 1994, Hinkel 2005, Nikolov, Djugonovič 2006.

rakteristiku, determinovanú množstvom iných činiteľov. V šiestich rokoch sú deti jazykovo zrelé na učenie sa cudzieho jazyka, keďže majú relatívne rozvinutú a stabilizovanú vnútornú reprezentáciu systému materinského jazyka, čo vytvára optimálne predpoklady pre vytváranie systému ďalšieho jazyka bez rizika výrazných interferenčných vplyvov. Naďalej sa rozvíjajú a zdokonaľujú jednotlivé čiastkové zručnosti a všetky aspekty rečového vývinu. V dôsledku nerovnomerného vývinu jednotlivých čiastkových zručností je možné, že niektoré rečové funkcie ešte nie sú vyvinuté, postupne sa však vyvíjajú v súlade s kognitívnym dozrievaním. Dôležité je uvedomovať si, že funkcie, ktoré nemá dieťa dostatočne vyvinuté v materinskom jazyku, nie je možné očakávať v cudzom jazyku, ako sa v praxi nezriedka stáva (napríklad písanie, súvislé vyjadrovanie, vyjadrovanie vlastných pocitov a pod). Preto musia učitelia poznať úroveň rozvoja jednotlivých zručností v materinskom jazyku.

Napriek všeobecne platným zákonitostiam vývinu reči, už pred nástupom do školy sú medzi deťmi často viditeľné **individuálne** rozdiely v úrovni rečového vývinu a prejavy. Tie sa s veľkou pravdepodobnosťou premietnu aj do tempa napredovania v cudzom jazyku. Navyše pri cudzojazyčnej výučbe sa u jednotlivých žiakov zákonite prejavuje aj individuálne tempo napredovania v jednotlivých zručnostiach, čo je nutné rešpektovať. Okrem toho empirické skúsenosti, ale aj mnohé výskumy (pozri v Langmeier, Krejčířová 2006) potvrdzujú, že aj medzi chlapcami a dievčatami sú výrazné rozdiely v úrovni rozvoja rečových zručností. Dievčatá v rečovom vývine napredujú po viacerých stránkach rýchlejšie ako chlapci (rozsah a obsah pojmov, komunikatívnosť a pod.). Tieto rozdiely môžu ovplyvňovať aj celkovú rozdielnu úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka u chlapcov a u dievčat. Navonok sa prejavujú hlavne v správaní, kedy sa dievčatá presadia skôr svojou výrečnosťou a komunikatívnosťou. Na druhej strane chlapcom môžu nedostatočné rečové zručnosti sťažovať zapájanie sa do aktivít či nadväzovanie vzťahov, prípadne ich môžu kompenzovať agresívnymi prejavmi v správaní. Odborníci však upozorňujú, že v dôsledku tohto vývinového napredovania dievčat v súčinnosti s ich prirodzenou usilovnosťou a pracovitnosťou v škole ich často vnímame ako úspešnejšie, prípadne preceňujeme

ich kognitívny potenciál. Pri učení sa cudzieho jazyka navyše práve väčšia komunikatívnosť vytvára dievčatám podmienky pre intenzívnejšie precvičovanie a automatizáciu naučených štruktúr, overovanie vlastných hypotéz o fungovaní cudzieho jazyka a tým aj k väčšej celkovej úspešnosti učenia sa jazyka. Vhodným metodickým prístupom je však možné tieto rozdiely do určitej miery redukovať.

Vstupom do školy sa u detí výrazným tempom rozrastá aktívna i pasívna **slovná zásoba v materinskom jazyku**. Žiaci si vytvárajú nové pojmy, sústavne ich doladujú a dotvárajú ich hierarchizáciu, obsah i rozsah. Výučbou angličtiny možno tento proces niekedy urýchliť, ale inokedy naopak spomaliť a skomplikovať. Hlavne ak majú dané pojmy v odlišných jazykoch čiastočne odlišný obsah či rozsah, alebo ak sa ich sémantické polia neprekrývajú. Všeobecne sa preto skôr odporúča v cudzom jazyku pracovať s pojmami, ktoré majú žiaci relatívne ustálené a zautomatizované v materinskom jazyku, a teda nemusia si ich nanovo utvárať v angličtine. Ľahšie si potom osvojujú a doladujú aj pojmy s čiastočne odlišným obsahom. V materinskom aj v cudzom jazyku si žiaci najprv osvojujú pojmy všeobecnejšie či základné, ktoré môžu používať aj pri nedostatočnej slovnej zásobe, a postupne pojmy užšie a špecifickejšie (zvíra – kôň). Vzhľadom na osobitosti kognitívneho vývinu si žiaci v mladšom školskom veku dokážu osvojovať konkrétne pojmy zo svojho prostredia, ktoré sú pre nich zmysluplné. Až v staršom veku sú schopní chápať a používať abstraktné pojmy, rôzne funkčné slová ako príslovky, textové spojky a podobne.

Aj v cudzom jazyku, podobne ako v materinskom, sa najskôr rozvíja pasívna slovná zásoba a tá sa postupne mení na aktívnu. Znamená to, že deti oveľa viac rozumejú, ako dokážu vyjadriť. Opakovaným vnímaním daných slov a fráz v rôznych kontextoch si žiaci postupne doladujú ich význam a funkcie, následne ich sami začnú aktívne používať. Je to proces dlhodobý, pričom žiaci naučené slová a frázy spočiatku len mechanicky imitujú, potom používajú ako reakciu na podnet zvonka (napríklad obrázkov) a až neskôr si ho postupne plne zautomatizujú a dokážu používať na vlastnú rečovú produkciu. Preto pri učení sa slovnej zásoby čo najskôr prechádzame od jednotlivých slov k vyjadrovaniu celých myšlienok, od prípadného

memorovanie slovíčok a fráz k ich používaniu v rôznych kontextoch. Uvádzaná vývinová zákonitosť podčiarkuje nutnosť využívať vo vyučovaní cudzieho jazyka konkrétny zmysluplný kontext a slovnú zásobu relevantnú pre daných žiakov. Rovnako upozorňuje na skutočnosť, že v raných štádiách učenia sa cudzieho jazyka nemôžeme od detí očakávať samostatné produktívne rozprávanie napríklad o svojich zážitkoch, ako je to pri začiatkoch výučby v staršom veku.

Všeobecne možno povedať, že mladší žiaci **radi rozprávajú**, stačí im malý podnet, aby sa rozhovorili. V dôsledku zvedavosti, prirodzenej túžby po poznatkoch a dominujúceho zamerania na svoje okolie sa veľa pýtajú a radi komunikujú s rovesníkmi, ale hlavne s učiteľkou. Vedia sa **súvislo vyjadrovať**, aj keď spočiatku ešte nedokážu presne vyjadrovať svoje myšlienky, city, potreby a obsahy svojho prežívania. Opis vlastných zážitkov a spomienok je často subjektívne skresľovaný ich emočným nábojom či vývinovými obmedzeniami kognitívnych funkcií. V dôsledku nedostatočnej slovnej zásoby deti často mechanicky opakujú počuté frázy a tie používajú pri reprodukovani svojich zážitkov, a to aj bez dostatočného chápania ich významu. Až v staršom školskom veku dokážu žiaci prerozprávať text vlastnými slovami. Pri učení sa cudzieho jazyka však v mladšom školskom veku nemožno hovoriť o skutočnej komunikácii, vyžadujúcej si množstvo čiastkových zručností. V počiatkoch učenia sa je potrebné najprv zautomatizovať tieto nižšie zručnosti neustálym opakovaním fixných fráz, ustálených spojení a vzorových viet, ich obmieňaním, modifikovaním a používaním v rôznych zmysluplných kontextoch a personalizovaných dialógoch. Je to príprava na prirodzené rozprávanie o sebe, o svojom svete a začiatok interakcií so spolužiakmi a inými ľuďmi. Aby boli žiaci schopní spontánne a plynulo komunikovať v angličtine, k tomu je potrebné veľmi veľa precvičovania a automatizácie. Je to proces dlhodobý, pričom v primárnom vzdelávaní vytvárame len základy potrebných zručností. Ku skutočnej komunikácii a fluencii v cudzojazyčnom prejave dochádza až neskôr v súlade s celkovým vývinom a s vývinom zručností myslieť v cudzom jazyku. K tomu je však nutné vytvárať na vyučovaní prirodzené komunikačné situácie, v ktorých žiaci vďaka vhodným vyučovacím aktivitám podvedome vnímajú cudzí jazyk

ako prostriedok komunikácie a pociťujú potrebu používať cieľový jazyk. Súčasne pri tom pociťujú uspokojenie z dosiahnutia úspechu („*Ja to dokážem povedať po anglicky!*“), ktoré výrazne posilňuje motiváciu ďalej sa učiť jazyk.

Intenzívny rečový rozvoj v mladšom školskom veku sa prejavuje nielen v bohatej rečovej produkcii, ale aj v záľube v jazykových podnetoch a v narábaní s jazykovými formami. Deti rady **experimentujú s jazykom**, rady sa hrajú a manipulujú so slovami, hlavne s ich zvukovými charakteristikami (rytmom, rýmom), vymýšľajú si rozličné slovné hračky a hry so slovami (komolenie, vyslovovanie odzadu, vkladanie slabík, opakovanie bezobsažných rýmovačiek, vymýšľanie pojmov podľa vlastnej logiky a podobne). Plne pri tom realizujú svoju záľubu v mechanickom opakovaní, spájaní slov s pohybom, súťaživosť, ako aj vlastnú verbálnu kreativitu. Túto záľubu možno výrazne využívať aj pri učení sa cudzieho jazyka, kedy umožňujeme žiakom čo najviac sa zapájať do verbálnych aktivít, experimentovať s jazykom, intuitívne si vytvárať pravidlá, a tak sa posúvať ďalej. Oblúbenosť slovných hier môže byť obzvlášť osožná hlavne pri opakovaní, upevňovaní a pohotovom vybavovaní naučeného. Nielenže to deti podnecuje k používaniu všetkých známych slov a fráz, analyzovaniu ich štruktúry (začiatkové písmená), ale navyše učenie sa jazyka môže byť takto pre nich aj zdrojom zábavy (nielen povinný predmet v škole), čo v tomto veku podstatne posilňuje vnútornú motiváciu.

Samozrejme, pri učení sa cudzieho jazyka, rovnako ako pri osvojovaní si materinského jazyka, robia žiaci množstvo chýb, ktoré sú súčasťou prirodzeného vývinu, ukazovateľom vývinu a súčasne znakom aktívneho učenia sa. Spätná väzba, poskytovaná učiteľom, nesmie byť pre nich trestom, ale usmernením, podnetom pre nápravu a povzbudením do ďalšieho učenia sa.

Keďže reč je fylogeneticky najmladšia psychická funkcia, zákonite je aj najzložitejšia a najviac **zraniteľná**. V praxi to znamená, že akákoľvek záťažová situácia, v ktorej sa dieťa vyskytne, sa okamžite odrazí aj v úrovni jeho rečového prejavu. A to od neschopnosti nachádzať správne slová, vyjadrovať sa súvislo, bez zajakávania, hovoriť nahlas či správnym tempom, až po úplnú neschopnosť verbálneho prejavu. Samozrejme pri cudzojazyčnom rečovom prejave

je tento vplyv ešte výraznejší. Pri vyučovaní je preto potrebné mať sústavne na zreteli, že ak chceme posudzovať úroveň rečového prejavu detí a ak chceme, aby sa rečové zručnosti rozvíjali optimálne, je predovšetkým nutné zabezpečiť optimálnu bezstresovú atmosféru.

Ovládanie **písaného jazyka** je zložitá akademická zručnosť, ktorá je kognitívne náročnejšia, a preto je logické, že sa rozvíja neskôr ako orálne zručnosti. So systematickou výučbou čítania a písania v materinskom jazyku sa začína až v primárnom vzdelávaní, kedy si žiaci postupne rozvíjajú jednotlivé čiastkové zručnosti, jemnú motoriku a hlavne chápanie, ako písaný jazyk funguje. V cudzom jazyku sa odporúča začínať rozvíjať zručnosti čítania a písania až po tom, ako majú žiaci osvojené ich základy v materinskom jazyku.

3.3.5 Pozornosť

Dôležitú úlohu pri učení sa zohrávajú aj osobitosti **pozornosti**, ktoré však majú všeobecnú platnosť. Pri vyučovaní cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní je podstatné poznať základné charakteristiky pozornosti, a to: pozornosť je krátkodobá, mimovoľná, žiaci majú nízky rozsah pozornosti a nedostatočnú schopnosť rozdeľovať ju. Znamená to, že čím je dieťa mladšie, tým sa dokáže kratšie sústrediť na danú činnosť; čím je úloha náročnejšia, tým sa dieťa skôr unaví a nedokáže sa koncentrovať; čím je aktivita pútavejšia, zmyslupnejšia, tým sa žiaci dokážu dlhšie a hlbšie sústrediť. Navyše na začiatku obdobia ešte stále dominuje spontánna **mimovoľná** pozornosť, v dôsledku čoho je potrebné nedostatok vedomej pozornosti u detí nahrádzať sústavným upútavaním ich. V porovnaní so staršími žiakmi majú deti aj menší **rozsah** pozornosti, v dôsledku čoho si veľa vecí nevšimnú a unikajú im mnohé podnety, často práve tie podstatné. Podobne majú aj nižšiu schopnosť **rozdeľovať** svoju pozornosť medzi viacero podnetov naraz, čiže ak je dieťa plne sústredené na jednu činnosť, nedokáže vnímať iné podnety, napríklad slová učiteľky. Všetky tieto charakteristiky v podstatnej miere ovplyvňujú usmerňovanie učebných aktivít. Navyše je potrebné mať na pamäti, že akákoľvek činnosť v cudzom jazyku je kognitívne náročnejšia ako v materinskom jazyku, a tým aj náročnejšia na koncentráciu pozornosti.

3.3.6 Pamäť

Dnes je všeobecne známym a vedecky podloženým faktom, že pamäť je kľúčovým procesom pri učení sa vôbec a pri učení sa cudzieho jazyka obzvlášť.

Rýchly rozvoj reči v mladšom školskom veku napomáha i rozvíjaniu pamäti, opierajúcej sa už nielen o priame zmyslové vnemy, ale aj o slovné výpovede, čo umožňuje odlišný spôsob kódovania pamäťového materiálu. Najvšeobecnejšie možno povedať, že v mladšom školskom veku dominuje pamäť mechanická, krátkodobá, konkrétna, mimovoľná a emocionálna.

Dominantnosť **mechanickej pamäti** spôsobuje, že žiaci relatívne ľahko memorujú, bez ťažkostí si zapamätajú slovný materiál na základe náhodných vonkajších charakteristík a to dokonca aj bez toho, aby mu rozumeli. Navyše často ani nemajú potrebu rozumieť, bez problémov memorujú neraz aj nezmyselné slová či slovné spojenia. Zároveň sa pritom uplatňuje aj veľmi dobrá schopnosť detí imitovať počuté prehovory, predovšetkým fonologické charakteristiky cudzieho jazyka. Takto zapamätaný materiál žiaci radi opakujú, manipulujú s nim a hrajú sa so slovami, pričom aj samotné memorovanie, imitovanie a opakovanie je pre nich zmysluplná aktivita. Vďaka týmto zákonitostiam sa žiaci dokážu relatívne rýchlo a ľahko naučiť riekanky, básničky či text piesne. A to aj v cudzom jazyku, ktorému nerozumejú. V dôsledku tejto vývinovej charakteristiky má drilovanie a mechanické učenie sa svoje opodstatnenie pri učení sa angličtiny v mladšom školskom veku. Možno ho efektívne využívať pri učení sa nielen výslovnosti a slovnej zásoby, ale aj pri osvojovaní si zložitejších jazykových štruktúr a komunikačných fráz, ktoré môžu žiaci pri správnom metodickom prístupe bezprostredne využívať v každodennej komunikácii v triede, v optimálnom prípade aj mimo triedy. V dôsledku kognitívneho dozrievania sa ku koncu obdobia mechanická pamäť mierne oslabuje na úkor intenzívne narastajúcej logickej pamäti, ktorá už žiakom umožňuje zapamätať a reprodukovať aj abstraktnejšie poznatky sprostredkované slovo-logickou cestou.

Skutočnosť, že u detí dominuje **krátkodobá pamäť** spôsobuje rýchle vytváranie pamäťových stôp, a to v dôsledku plasticity moz-

gových štruktúr a funkcií. Avšak rovnako ľahko a rýchlo pamäťové stopy zanikajú, resp. neurónové spojenia sa prerušia, čiže žiaci naučený materiál zabúdajú. Tieto zákonitosti spôsobujú aj relatívne pomalé tempo napredovania pri učení sa angličtiny v mladšom školskom veku. Je však nutné ich rešpektovať v metodike, hlavne pri časovej organizácii vyučovania, rozhodovaní o rozsahu učiva a vytváraní príležitostí pre opakovanie a upevňovanie naučeného.

Keďže pamäť je v mladšom školskom veku **konkrétna a názorná**, je nutné, aby všetko, čo sa žiaci učia, bolo spájané s ich bezprostrednými vnemami, pohybom a zážitkami. Preto keď sa deti začínajú učiť angličtinu, najefektívnejšie je rozprávať o predmetoch a situáciách „tu a teraz“ a až postupne sa vzdďalovať a zahŕňať do obsahu výučby javy a situácie vzdďalenejšie. Pri náročnejšom učive (predložky, priebehové časy a pod.) využívame názorné obrázky či trojrozmerné pomôcky, s ktorými môžu žiaci aj manipulovať. Podobne je potrebné učivo spájať s výraznými citovými zážitkami, keďže pamäť mladších žiakov je silne **emocionálna**. Práve tieto sprievodné emócie spôsobujú, že vytvorené pamäťové spojenia sú oveľa pevnejšie a trvácnejšie. Výsledky výskumov neurovied dnes jednoznačne potvrdzujú aj skutočnosť, že učenie sa angličtiny by malo prebiehať v celkovej pozitívnej atmosfére. Biochemické procesy, prebiehajúce v nervových bunkách pri prežívaní pozitívnych citov, vytvárajú optimálne prostredie pre fungovanie pamäti i ďalších kognitívnych procesov (Jensen 1996, Schumann 2004). Navyše u žiakov sa rozvíja zdravé sebavedomie a sebaistota pri používaní angličtiny a pozitívny vzťah k učeniu sa angličtiny, čo je základnou podmienkou úspešného napredovania v budúcnosti. Dominantnosť **mimovoľnej** či neúmyselnej pamäti spôsobuje, že ak chceme, aby si žiaci ľahšie zapamätali učivo, učebné podnety musia upútať ich pozornosť. Nemožno sa spoliehať na ich sebareguláciu, na rozdiel od starších žiakov, schopných vedome sa zamerať na zapamätanie si učiva a rôznymi stratégiami cielene regulovať svoje učenie.

Mladší žiaci majú relatívne menší **rozsah pamäti**, v dôsledku čoho si dokážu naraz zapamätať menej prvkov. Tento rozdiel je ešte výraznejší v cudzom jazyku, kde si človek dokáže naraz zapamätať menej slov ako v materinskom jazyku. Obzvlášť viditeľné je to naprí-

klad, ak má žiak zopakovať dlhšiu vetu a po jej vypočutí si nepamätá začiatok alebo pri písaní diktovaného textu si nedokáže zapamätať celú vetu. Rozsah pamäti je ešte menší u začiatovníkov a pri napredovaní v jazyku sa postupne zväčšuje. Do určitej miery záleží aj od povahy učebného materiálu, spôsobu prezentácie a podobne. Je však nutné rešpektovať túto charakteristiku a učivo dávkovať tak, aby bol žiak schopný spracovať ho a presunúť do dlhodobej pamäti.

Pre efektívne vyučovanie jazykov je dôležité poznať okrem uvedených vlastností pamäti aj zákonitosti fungovania procesu pamätania. Každá nová informácia vstupuje najprv do krátkodobej pamäti, kde sa udrží relatívne krátko a potom je buď zabudnutá, alebo sa presunie do dlhodobej pamäti, kde je uložená trvalejšie, čo je samozrejme aj cieľom učenia sa. Tento proces pamätania prebieha v **troch fázach**:

1. zapamätávanie,
 2. podržanie v pamäti a zabúdanie,
 3. vybavovanie.
1. Pri **zapamätávaní** (vštepovaní) si nového učiva si žiak vytvára pamäťové spojenia, asociácie, čiže v mozgu sa vytvárajú spojenia medzi nervovými bunkami. Pri učení sa angličtiny je dôležité, aby tieto spojenia boli čo najpevnejšie, keďže od kvality vštepovania do veľkej miery závisí aj celková kvalita učenia sa. Zapamätávanie môže prebiehať viacerými spôsobmi:
- *Opakovaným asociovaním* na základe náhodných znakov, pri ktorom žiaci mechanicky opakujú učivo, až kým sa vytvorí pevné pamäťové spojenie. Účinne sa využíva napríklad pri učení sa riekaniek, piesní, básní, fráz a podobne.
 - *Vytváraním viacnásobných alebo rôznorodých asociácií*. Žiak si vytvára spojenie slova či frázy s jeho zvukovou a písanou podobou, obrázkom, vnútornou predstavou, asociuje sa s vlastnými zážitkami a poznatkami. Čím je týchto asocičných spojení viac a čím sú rôznorodejšie, tým pevnejšie pamäťové spojenie sa vytvorí, tým ľahšie sa poznatky presunú do dlhodobej pamäti a tým lepšie si dieťa učivo zapamätá. Táto zá-

konitosť poskytuje aj vysvetlenie (okrem iných príčin), prečo si deti ľahšie a rýchlejšie osvojujú cudzí jazyk v prirodzenom prostredí, kde sa nové frázy priamo spájajú s každodenným životom a prežívaním dieťaťa. Podobne niektoré výskumy ukazujú, že na výkonnosť pamäti žiakov majú dôležitý vplyv aj ich poznatky a záujmy. Deti, ktoré sa dobre vyznajú v určitej problematike, vykazujú výrazne vyššiu kapacitu pamäti pre učenie sa slov a fráz z danej oblasti v porovnaní s inými deťmi. Napríklad chlapci, ktorí hrajú futbal, si dokážu zapamätať oveľa viac slovíčok z tejto oblasti ako žiaci, ktorí futbal nehrajú (Chi 1978 v Pinter 2006). Iné výskumy zase dokazujú, že učenie sa slov v zmysluplnom kontexte je oveľa efektívnejšie, ako keď sú slová izolované bez kontextu. Implikácie týchto poznatkov do vyučovania angličtiny sú jednoznačné: Učiteľ by mal čo najviac využívať personalizáciu a zmysluplný kontext relevantný pre daných žiakov, čím vytvára podmienky pre trvalejšie zapamätávanie (Lojová a kol. 2011).

- *Jednorázovým vytvorením* pevného pamäťového spojenia. Keďže pamäť detí je silne emocionálna, k vytvoreniu trvalejšieho pamäťového spojenia napomáhajú práve výrazné emócie. Ak sa nová fráza vyskytuje v situácii so silným citovým nábojom, dieťa si ju zapamätá oveľa lepšie či rýchlejšie. Niekedy dokonca stačí, aby dieťa počulo určitú frázu len raz a zapamätá si ju natrvalo (napríklad frázu, ktorou ho učiteľ pochválil).
 - Zapamätávanie na základe *pochopenia logických súvislostí*, pričom dochádza k reštrukturalizácii, teda zakomponovaniu nových poznatkov do existujúcich kognitívnych štruktúr. Takéto vštepovanie dominuje hlavne v staršom veku, kedy sa rozvíja abstraktné myslenie a logická pamäť. Avšak už aj v mladšom školskom veku ho môžeme do určitej miery postupne využívať, hlavne ak si to žiaci sami vyžadujú, čím nám súčasne ukazujú svoje vývinové napredovanie.
2. Fáza **podržania** v pamäti pretrváva v čase, keď žiak naučené poznatky nepoužíva, avšak má ich uložené v pamäti, aby si ich v prí-

pade potreby mohol vybaviť a použiť. Počas tejto fázy súčasne prebieha **zabúdanie**, teda vyhasínanie pamäťových spojení, vytvorených v prvej fáze, a to hlavne vtedy, keď tieto spojenia neboli dostatočne kvalitné. Zabúdanie je prirodzený proces, ktorým sa organizmus chráni pred preťažením. Predchádzať nežiaducemu zabúdaniu naučeného možno okrem kvalitného vštepenia hlavne vhodným opakovaním, ktoré je potrebné organizovať v závislosti od krivky zabúdania (Atkinson 2003). Ďalšou základnou podmienkou efektívneho opakovania je, že musí prebiehať v rôznorodých situáciách, v rôznych aktivitách, kontextoch, čím si deti dotvárajú ďalšie a ďalšie asociatívne spojenia a zapamätanie je pevnejšie a trvalejšie.

3. K **vybavovaniu** dochádza vždy, keď si žiak spomenie na naučené slovíčko či frázu a vie ho použiť, čiže vytvorené spojenia sa aktivizujú. Samozrejme kvalita a pohotovosť vybavovania závisí od kvality vštepenia, od zabúdania a efektívnosti opakovania. Najlepšie a najefektívnejšie je, keď si žiak sám dokáže danú frázu vybaviť a správne ju použiť. Inokedy potrebuje pomocné podnety, napríklad pripomenutím situácie, zvuku, prvého písmena a podobne. Ešte stále je to však jeho vlastné aktívne vybavovanie. Najmenej efektívne je tzv. znovuzpoznanie, teda keď si žiak sám nevie spomenúť na dané slovíčko, ale pri opätovnom vnímaní ho spozná. Pohotovosť vybavovania vedie pri učení sa jazykov k fluencii, teda schopnosti v reálnom čase pohotovo vytiahnuť z pamäti potrebné slová či frázy. Samozrejme, v cudzom jazyku človek potrebuje na vybavovanie výrazne dlhší čas ako v materinskom jazyku a to nielen pri priamej rečovej produkcii, ale aj pri plnení rôznych jazykových úloh, pričom napríklad stres vyvolávaný nevhodným pedagogickým pôsobením túto pohotovosť ešte zhoršuje.

Ako je zřejmé, učenie sa cudzieho jazyka kladie veľké nároky na pamäťové schopnosti mladších žiakov, ale súčasne napomáha ich systematickému rozvíjaniu. Výkonnosť pamäti stúpa nielen s vekom, ale aj v dôsledku narastajúceho množstva poznatkov, umožňujúcich vytvárať rôznorodejšie asociácie a ľahšie vybavovanie. V cu-

dzojazyčnej výučbe je teda jednou z úloh pomáhať žiakom trénovať pamäť napríklad aj zaradovaním špecifických aktivít. Podobne je úlohou učiteľa pomáhať rozvíjať efektívne stratégie, ktoré žiakom uľahčujú zapamätávanie, podržanie i vybavovanie. A to nielen podvedome ale aj vedome, keďže, ako ukazujú aj výsledky výskumov, už v mladšom školskom veku sú žiaci schopní vytvárať si základy efektívnych stratégií učenia sa, ktoré si naplno rozvinú v staršom veku (pozri Lojová, Vlčková 2011).

3.4 Citový vývin a sociálny vývin

Pri výučbe cudzieho jazyka v mladšom školskom veku sú podstatné nielen kognitívne, ale predovšetkým afektívne činitele (citové, sociálne a osobnostné faktory), ktoré sa hlavne v tradičnej výučbe často podceňujú. Čím je dieťa mladšie, tým je ich vplyv silnejší a dôležitejší. Práve afektívne činitele v podstatnej miere ovplyvňujú úspešnosť a efektívnosť výučby a to nielen na začiatku, ale aj v nasledujúcich obdobiach. Ak si žiak v tomto veku vytvorí pozitívny vzťah k učeniu sa jazykov, bez ohľadu na dosiahnutú úroveň, určite bude vo svojom dlhodobom cudzojazyčnom vývine napredovať efektívnejšie.

Pri učení sa angličtiny v primárnom vzdelávaní musí jednoznačne prevládať **pozitívna atmosféra**, radosť z vyučovacích aktivít, z úspechu, pocit sebarealizácie, sebauspokojenie, pocit istoty a bezpečia bez zbytočného stresu a frustrácií. Dieťa nesmie pociťovať prílišný tlak, strach či neistotu, že nerozumie, čo sa v triede deje, čo sa od neho očakáva, čo má robiť. V pozitívnej atmosfére a pri správnom usmerňovaní sa naplno uplatní prirodzená radosť z učenia, schopnosť nadchnúť sa pre vyučovaciu aktivitu, naplno ju radostne prežívať, nechať sa danou činnosťou plne pohltiť a pokračovať v nej až do plného uspokojenia. Pritom si žiaci vytvárajú pevné pamäťové spoje bez toho, aby si uvedomovali, že sa učia. Angličtinu si asociujú s príjemnými zážitkami, čo je podstatný predpoklad pre vytvorenie pozitívneho vzťahu k angličtine a k jej učeniu sa. Prežívané silné emócie mladší žiaci ešte spontánne dávajú najavo rôznymi prejavmi v správaní alebo intenzitou hlasu, čo si môže

okolie nesprávne vysvetľovať ako narušovanie disciplíny a nie ako prirodzenú súčasť danej učebnej aktivity či ako prejav radosti a zápalu pre aktivitu. Samozrejme, ak sú tieto prejavy príliš silné, môžu byť rušivé nielen pre okolie, ale aj pre samotné deti, a preto je potrebné vhodným prístupom tieto prejavy citov udržiavať na prijateľnej úrovni. V staršom veku s rozvojom sebaovládania a prežívaním zložitejších citov dokážu žiaci tieto prejavy už sami do určitej miery vedome regulovať. Už v mladšom školskom veku je vhodné citlivo viesť deti k tomu, aby svoje emócie aj verbalizovali, dokázali otvorene vyjadriť čo a prečo sa im páči alebo nepáči a podobne. Takýto prístup nielenže pomáha posilňovať citové pamäťové asociácie, ale súčasne vytvára atmosféru otvorenosti a predchádza prípadnému potláčaniu negatívnych citov, ktoré môžu byť zdrojom konfliktov a nežiaduceho správania v triede.

Osobitné miesto má pri vyučovaní angličtiny **humor**. Deti majú prirodzený zmysel pre humor, ktorý ich vedie k vymýšľaniu rôznych komických situácií či hľadaniu zábavných vzťahov používajúc svoju fantáziu. Spoločný smiech, v primeranej miere, posilňuje vzťahy so spolužiakmi i s učiteľom, pomáha nielen vytvárať pozitívnu atmosféru, posilňovať motiváciu ale aj vytvárať trvalejšie pamäťové spoje.

V mladšom školskom veku sa prudko rozvíjajú aj **intelektuálne** city prejavujúce sa hlavne v radosti z učenia sa, zo získavania nových informácií, experimentovania, objavovania javov a súvislostí. Rovnako, ako **estetické city**, možno ich využívať na zvyšovanie motivácie pre učenie sa angličtiny. Rozvíjajúce sa **morálne city** sa spájajú s rastúcim zmyslom pre zodpovednosť, vzťahom k povinnostiam, ale aj s obavami z náročných úloh. Ich počiatková intenzita môže ku koncu obdobia čiastočne oslabovať, čo sa prejavuje hlavne v zanedbávaní školských povinností.

V mladšom školskom veku dochádza aj k zmenám vo **vzťahoch žiakov k učiteľovi**, k rovesníkom i k sebe samému. Pri nástupe do školy predstavuje učiteľ pre žiakov stelesnenie autority, múdrosti, moci a ochrany. Žiaci ho obdivujú, rešpektujú, bezvýhradne poslúchajú a chcú mu imponovať. Prirodzene si vytvárajú silné citové vzťahy, záleží im viac na priazni učiteľa, ako na spolužiakoch, potrebujú jeho povzbudenie, pochvalu, podporu, usmernenie a indivi-

duálnu pozornosť. Je to zapríčinené nielen prirodzenou potrebou autority a vodcu v aktivitách, ale hlavne nedostatočnou sebaistotou a obavami z nového neznámeho prostredia i činnosti. Pre svoj optimálny vývin potrebujú, aby im učiteľ dodával pocit istoty, bezpečia, dôvery, spravodlivosti, podpory, rešpektu, aby vytváral prirodzenú pozitívnu atmosféru, ústretovosť, usmerňoval vzťahy v triede a pomáhal riešiť prípadné problémy. Negatívna atmosféra, hnev učiteľa, ignorovanie, ponížovanie, direktívnosť, strach či iné negatívne prejavy obmedzujú učebný potenciál žiakov, môžu viesť k nežiaducemu správaniu a výrazne narúšajú vzťah ku škole. Práve v dôsledku tejto prirodzenej naviazanosti žiakov je učiteľ v počiatočných výučby kľúčový pri vytváraní vzťahu ku škole a k učeniu sa a súčasne aj základným činiteľom, uľahčujúcim učenie sa angličtiny. S postupným dozrievaním afektívnych faktorov, rozvíjaním analytických kognitívnych procesov a kritickosti myslenia táto naviazanosť na učiteľa ochabuje. Bezvýhradná autorita učiteľa klesá, žiaci začínajú byť kritickejší, vnímavejší na nevhodné konanie, nespravodlivosť i vzájomné vzťahy. Stávajú sa čoraz nezávislejší, viac sa orientujú na rovesníkov a čím ďalej, tým viac narastá význam spolužiakov. Pre zdravý vývin žiakov je dôležité toto vývinové štádium správne výchovne zvládnuť, nepotláčať tieto prejavy dozrievania, ale naopak podchytiť, usmerňovať ich a viesť žiakov k objektívnosti, k realistickému kriticizmu a tolerancii.

Aj **vzťahy so spolužiakmi** prechádzajú výraznými zmenami. Na začiatku mladšieho školského veku sú deti ešte stále zamerané na seba, výrazne egocentrické, až sebecké. Vyžadujú si pozornosť dospelých a ťažko znášajú, keď ich ignorujeme či prehliadame. Rady rozprávajú o sebe a veľmi dobre reagujú, keď sa vo vyučovaní využíva ich svet ako ústredný kontext. Snažia sa presadiť a dominovať, sú súťaživí, avšak ešte nevedia prehrávať či prijímať kritiku. Postupným dozrievaním a vplyvom školského prostredia sa čoraz viac začínajú porovnávať so spolužiakmi, pričom majú silnú potrebu vyrovnať sa ostatným. Začínajú byť vnímavejší na rozdiely a na vnímanie iných, čo vytvára predpoklady pre rozvoj empatie a tolerancie. Vzťahy so spolužiakmi sú na začiatku mladšieho školského veku relatívne slabé, povrchné, nestále. Priateľstvá vznikajú na základe náhodných súvislostí a sú krátkodobé. Postupne sa však stávajú intenzívnejšie

aj relatívne trvanlivejšie, vznikajú viac na základe vlastností detí. Už relatívne skoro sa prejavuje prirodzená sociabilita mladších žiakov. Počiatkový egocentrizmus ustupuje a rastie záujem o spoločné hry a skupinové aktivity, deti sa postupne socializujú, učia sa spolupracovať. S pribúdajúcim vekom sa rozvíja cit spolupatričnosti, trieda sa mení na súdržný celok. Utvára sa v nej špeciálna sociálna klíma, „duch triedy“, ktorý predtým neexistoval. Žiaci postupne dokážu spoločne obhajovať svoje záujmy a ciele, navzájom si pomáhajú, kryjú sa, zastávajú sa kamarátov a sú kritickí voči sebeckosti i prejavom egocentrizmu, ktorý bol v začiatku obdobia ich dominantnou charakteristikou.

Začínajú sa vyčleňovať sociálne roly, deti získavajú rôzne postavenie v skupine rovesníkov. Prirodzené dominantné postavenie získavajú jednotlivci na základe vlastností oceňovaných v danej skupine, ktoré sa vekom menia. V počiatkoch sú to telesné predpoklady, výrazné duševné vlastnosti, organizačné schopnosti či úspešnosť v hrách. Samotný dobrý prospech nestačí, pokiaľ dieťa nemá aj iné oceňované vlastnosti. Popri výrazne dominantných typoch sú v triede aj deti plaché, úzkostné, bojzlivé či nepriebojné. Je preto potrebné žiakov poznať a vzťahy v triede vhodne usmerňovať, aby sa predchádzalo nežiaducim javom, utláčaniu či šikanovaniu, keďže v tomto období sa vytvárajú základy správnych vzťahov v neskoršom veku.

Čoraz viac sa diferencujú aj vzťahy medzi chlapcami a dievčatami, kde postupne dochádza k určitej disharmónii, často až k napätiu a nepriateľstvu. Dievčatá bočia od chlapcov, často sa ich až boja, žalujú na nich a snažia sa ich predstihnúť usilovnosťou a vzorným správaním. Chlapci naopak majú tendenciu vystatovať sa, dievčatá podceňujú ba dokonca nimi pohŕdajú. Zákonite sa menej spolu hrajú, vytvárajú si uzavreté hrové skupiny, odzrkadľujúce aj odlišnosť chlapcov a dievčat v záujmoch, spôsoboch konania či postojoch. Pri pedagogickej práci je nutné toto krátkodobé štádium vo vývine vzájomných vzťahov zohľadňovať, avšak zbytočne na rozdiely neupozorňovať a nepodporovať rozdiely, či dokonca nepriateľské postoje, ako sa s tým nezriedka stretávame.

Pre efektívne vyučovanie angličtiny je potrebné tieto všeobecné zákonitosti sociálneho vývinu rešpektovať a vhodne využívať hlav-

ne pri organizácii vyučovania, pri práci vo dvojiciach, v skupinách, pri zaraďovaní kolektívnych a súťaživých hier a podobne. Navyše cieleným organizovaním vyučovacích aktivít možno veľmi účinne vzťahy v triede usmerňovať žiaducim smerom.

Pri učení sa angličtiny sa snáď ešte viac, ako pri iných predmetoch, stretávame s prežívaním nežiaducich citov, ako je **strach, tréma, obavy zo zlyhania či rôzne bariéry**. Sú to negatívne city, výrazne obmedzujúce potenciál žiakov, prípadne vedúce k nežiaducim stratégiám a prejavom v správaní (podvádzanie, záškoláctvo a pod.). Vyskytujú sa v každom veku, avšak ich príčiny sa vývinom do určitej miery menia. Na začiatku výučby angličtiny v mladšom školskom veku zvyčajne dominuje u žiakov strach z neznámeho, obavy, že nebudú rozumieť, čo učiteľ vyžaduje, ako druhé deti reagujú a podobne. Ak žiak skutočne nerozumie, čo sa na hodine deje, stráca istotu, môže sa uzatvárať do seba, prežíva neistotu, frustráciu, stres a obavy, čo ešte viac obmedzuje jeho výkon. Takto môže vzniknúť začarovaný kruh, dieťa stráca sebaistotu, je demotivované, vytvára si negatívny obraz o svojich schopnostiach, ktorý sa neskôr ťažko napráva. Keď si však učiteľ uvedomí, že pocit istoty na hodinách angličtiny je nadradený všetkým ostatným cieľom, takýmto nežiaducim javom možno veľmi účinne predchádzať. Neustále povzbudzovanie a podporu pri učení sa angličtiny potrebujú žiaci ešte viac ako na iných hodinách. K pocitom neistoty a obavám bežným na iných predmetoch vyučovaných v materinskom jazyku sa pridáva obava z neporozumenia, keďže angličtina sa na hodinách používa nielen ako vyučovací obsah, ale aj ako prostriedok komunikácie. Navyše náročnosť všetkých učebných aktivít zvyšuje aj skutočnosť, že kognitívne procesy v cudzom jazyku vyžadujú viac mentálnej kapacity ako v materinskom jazyku.

V súvislosti s učením sa cudzieho jazyka sa bežne vyskytuje mylný názor, že deti nemajú **bariéry a zábrany** tak, ako dospelí či starší žiaci. Vyplýva to zrejme z prirodzenej komunikatívnosti a extroverzie detí, vďaka ktorej majú vo všeobecnosti menšie zábrany rozprávať cieľovým jazykom, pričom ani chyby či nesprávne použité slovíčko im nespôsobuje rozpaký a zahanbenie. Neznamená to však, že deti nemajú vnútorné bariéry. Avšak bariéry a inhibície majú u mladších

žiacov iný charakter ako u dospelých, v dôsledku odlišného stupňa formovania obrazu o sebe. V žiadnom prípade ich však nesmieťme podceňovať. Tieto inhibície súvisia predovšetkým s potrebou istoty a bezpečia, ktorá patrí k najzákladnejším potrebám detí a v podstatnej miere determinuje ich prežívanie a správanie. Ich obraz o sebe, sebavedomie a sebaistota sa ešte len utvára, v dôsledku čoho sú deti oveľa zraniteľnejšie, obávajú sa zlyhania, sú citlivejšie na učiteľa, na spolužiacov či očakávania rodičov. Pri učení sa cudzieho jazyka je toto obzvlášť dôležité, keďže dieťa si súčasne vytvára aj svoju cudzojazyčnú identitu, tzv. "cudzojazyčné ego" (Brown, 1994b). Výraznejšie sociálne bariéry sa objavujú ku koncu obdobia v dôsledku blížiacej sa puberty, kedy už žiaci začínajú mať problémy akokoľvek sa prejavovať pred celou triedou, dievčatá pred chlapcami a naopak. Podstatnou výhodou oproti staršiemu veku však je, že pri vhodnom pedagogickom pôsobení možno v mladšom školskom veku vytváraníu bariér relatívne ľahko predchádzať, prípadne pomôcť žiakom už vzniknuté bariéry a zábrany prekonať.

Zložitým vývinom prechádza aj utváranie **vzťahu k sebe samému**, ktorý je obzvlášť dôležitý z hľadiska ďalšieho morálno-sociálneho rozvoja dieťaťa a v podstatnej miere determinuje celkové správanie, vytváranie vzťahov a v konečnom dôsledku aj efektívnosť učenia sa angličtiny. Dieťa si vo svojom vývine postupne vytvára vlastnú identitu, pričom jej základom je obraz o sebe, vnímanie seba samého. Vytvára sa prostredníctvom vnímania, hodnotenia a reakcií iných ľudí a premieta sa do sebahodnotenia, sebaistoty a sebavedomia. Pri vstupe do školy majú deti ešte relatívne nízku úroveň sebauvedomovania a uvedomovania si svojho procesu učenia sa. Nedostatok sebaistoty v novom prostredí a novom spôsobe života spôsobuje, že neustále potrebujú pozitívnu spätnú väzbu a opakované potvrdzovanie toho, čo dosiahli. Pozitívne hodnotenie dospelých, dostatok pozornosti a prejavov lásky, povzbudzovanie, vyzdvihovanie silných stránok dieťaťa a prejav dôvery v jeho schopnosti sú základným predpokladom pre rozvíjanie pozitívneho obrazu o sebe, primeraného sebavedomia a sebadôvery. Keďže pozitívny obraz o sebe a zdravé sebavedomie je veľmi dôležité pre duševné zdravie a súčasne je základným kameňom úspechu,

malo by sa stať prioritným cieľom vo výchove. Aj výsledky výskumov potvrdzujú, že deti s vysokým sebavedomím podávajú lepšie výkony ako deti s rovnakými schopnosťami, ale s nízkym sebavedomím. Volia si vyššie ciele, neúspech ich menej odradzuje, majú menšiu potrebu schválenia od dospelých a dokážu realistickejšie hodnotiť svoje schopnosti (Fontana 1997). Naopak prílišné zameranie na nedostatky, chyby a zlyhania vedie k negatívnemu sebahodnoteniu a vytváraniu negatívneho obrazu o sebe. Pri takomto dlhodobom pôsobení, aj keď s dobrým úmyslom, si dieťa postupne vytvára negatívny obraz o svojich schopnostiach a neprímerane nízke sebavedomie, podceňuje sa, neverí si a cíti sa menejcenné, čo spôsobuje ťažkosti pri zapájaní sa do vyučovacích aktivít i začleňovaní sa do skupiny. Keďže sa cíti osamotené, chce na seba upútať pozornosť často aj nevhodným spôsobom či narúšaním disciplíny, čo opäť vytvára nežiaduci začarovaný kruh. Jeho negatívne prežívanie sa ešte zhoršuje, ak nedosahuje očakávané výsledky, keďže sa pridávajú obavy zo zlyhania a porovnávanie sa so spolužiakmi, v dôsledku čoho tiež výrazne klesá sebadôvera a sebavedomie. Žiakovi je potrebné dávať pocit, že je uznávaný, rešpektovaný, dôležitý a významný člen triedy, poskytovať mu príležitosti k úspechu, prejavovať vieru v jeho schopnosti, podnety na zlepšovanie tak, aby sa cítil kladne oceňovaný a pociťoval túžbu zapájať sa do učebných aktivít. Aj tieto zákonitosti psycho-sociálneho vývinu jednoznačne podčiarkujú nutnosť výraznej prevahy pozitívnej spätnej väzby pri učení sa angličtiny v primárnom vzdelávaní bez ohľadu na dosahovaný výkon dieťaťa. Na rozdiel od tradičného dominantného zamerania na odstraňovanie nedostatkov a slabých stránok žiakov.

Oslabovanie počiatočného egocentrizmu, silnejúca vnímavosť na sociálne vzťahy a rozvoj analytického a kritického myslenia vytvára podmienky pre rozvíjanie **hodnotiacich procesov**. Žiakov postupne vedieme k tomu, aby dokázali hodnotiť správanie a výkony seba aj svojich spolužiakov, pričom by taktiež mal dominovať dôraz na pozitívne stránky a konštruktívne podnety na zlepšenie. Koncom mladšieho školského veku sú už žiaci schopní určitej introspekcie a sebareflexie. Dokážu otvorene hovoriť o svojich pocitoch nielen pri vnímaní vonkajších vlastností, ale aj svojich zážitkov a psychic-

kých vlastností a schopností. Dokážu hodnotiť schopnosti v rôznych oblastiach, a to tak u seba, ako aj u svojich spolužiakov, s ktorými sa porovnávajú. Vytvárajú si tak určité relatívne stabilné sebahodnotenia, ktoré sa ale nástupom puberty narúša. Toto hodnotenie je však ešte do veľkej miery subjektívne a emotívne, preto je nutné vhodné usmerňovanie pre rozvíjanie schopnosti objektívneho, kritického a konštruktívneho hodnotenia.

Pri učení sa angličtiny sú tieto procesy vytvárania vzťahu k sebe samému a obrazu o sebe ešte zložitejšie, keďže s rozvojom cudzojazyčných zručností si žiak súbežne vytvára aj určitú vlastnú identitu v cudzom jazyku, tzv. „language ego“ (Brown 1994b). Do istej miery je podmienená primárnou vlastnou identitou a celkovým obrazom o sebe, avšak môže sa aj výrazne líšiť, či už pozitívnym alebo negatívnym smerom, a to v prvom rade v závislosti od dosahovaných výsledkov a hlavne od pôsobenia učiteľa angličtiny.

3.5 Osobnosť

S rozvíjaním sebaregulačných mechanizmov v priebehu mladšieho školského veku sa postupne rozvíja vedomá regulácia správania. Rozvíja sa sebakontrola, hlavne pri ovládaní svojich citových prejavov, a vnútorná disciplína, teda schopnosť vedome sa podriaďiť pravidlám. Zväčšuje sa ich trpezlivosť, ohľaduplnosť, tolerancia a schopnosť rešpektovať potreby druhých. Všetky tieto charakteristiky sú úzko späté s rozvojom **vôľových procesov**. Školské prostredie a vyučovacie požiadavky napomáhajú relatívne prudkému rozvoju vôle. Učenie sa stáva čoraz viac úmyselné a cieľavedomé. Žiaci sa postupne dokážu vôľovo donútiť sústrediť sa aj na menej zaujímavé úlohy, vedome sa učiť, vykonávať aj nie veľmi pútavé činnosti a prekonávať prekážky na dosiahnutie stanoveného cieľa. Práve ciele zohrávajú podstatnú úlohu pri podporovaní rozvoja vôľových procesov, keďže u žiakov silnie podvedomá potreba cieľavedomej činnosti. Už im nestačí len uspokojenie zo samotného procesu, ako je to pri hrách. Žiakom pomáhame pri stanovení vhodných cieľov, nabádajúcich ich k učeniu a napredovaniu. Tieto ciele musia byť v prvom rade dosiahnuteľné, príťažlivé, krátkodobé, primerané

ich schopnostiam, odmene a úsilíu potrebnému na ich dosiahnutie. Zážitok úspechu a citové uspokojenie, ktoré deti prežívajú pri dosiahnutí cieľa, posilňujú ich schopnosť prekonávať prekážky, prinášať obete a ochotu riskovať, podnecujú dôveru vo vlastné sily a napomáhajú rozvíjaniu žiaducich vôľových vlastností ako vytrvalosť, húževnatosť, rozhodnosť či trpezlivosť. Opakovaný neúspech u detí nielenže vedie k demotivácii, znižovaniu výkonu, k vytváraniu negatívneho vzťahu k učeníu sa, ale hlavne znižuje ich sebavedomie a vytvára základy nežiaducich osobnostných vlastností. Zážitok úspechu je jedným z najsilnejších motivačných faktorov, poháňa žiaka do činnosti, v ktorej môže úspech, aj keď len malý, opakovane zažiť. Preto je potrebné vytvárať pri vyučovaní rôznorodé príležitosti tak, aby každý žiak mohol vyniknúť v tom, v čom je dobrý. Tak, aby každý žiak mohol zažívať pocit úspechu v primeranej miere.

Pri učení sa cudzieho jazyka sa považuje za dôležitú osobnostnú charakteristiku determinujúcu úspešnosť aj **ochota riskovať**. Okrem rizík bežných pri prejavoch na iných hodinách sa na hodinách angličtiny pridružujú ešte ďalšie riziká vyplývajúce z používania angličtiny ako prostriedku komunikácie (nepochopím, nepochopia ma, nedokážem vyjadriť myšlienku, urobím chybu, zosmiešnim sa atď.). Primeraná úroveň ochoty riskovať umožňuje žiakom viac si precvičovať cieľový jazyk, overovať si hypotézy o jeho fungovaní, rozvíjať si rôzne komunikačné čiastkové zručnosti a podobne. Preto je potrebné už od začiatku výučby pomáhať deťom, hlavne tým, ktoré sú prirodzene opatrnejšie, bojzlivejšie a málo sebaisté. Predovšetkým opakovaným zaraďovaním výziev a úloh, ktoré mierne prevyšujú úroveň súčasných schopností žiakov, povzbudzovaním, redukovaním negatívneho dopadu riskovania a posilňovaním pozitívneho dopadu atď.

V mladšom školskom veku sa relatívne plynulo a harmonicky rozvíjajú a diferencujú aj ďalšie osobnostné vlastnosti. Počas takmer celého obdobia mladšieho školského veku sú deti prirodzene **extrovertné**, zamerané na prostredie, ktoré ich obklopuje, na vonkajšie zážitky vo svojej spoločnosti. V dôsledku tejto charakteristiky sú deti aj v komunikácii spontánnejšie, prirodzenejšie a otvorenejšie ako starší žiaci. Priamo povedia, čo im príde na myseľ, bez zábran

dávajú najavo svoje city a nálady. Pri vyučovaní radi rozprávajú, prekrikujú sa, každý chce niečo povedať a vyniknúť. Veľmi rady a ochotne sa zapájajú do aktivít, neraz sa až predvádzajú, rady súťažia a vyhrávajú. Uprednostňujú neštruktúrované situácie učenia, skupinové aktivity a spoločné činnosti poskytujúce pestré zážitky. Táto potreba sa znižuje nástupom puberty, kedy sa naopak začne prejavovať intenzívna introvertnosť.

Pri vyučovaní angličtiny majú mladší žiaci práve vďaka týmto charakteristikám vo všeobecnosti menšie zábrany rozprávať po anglicky, aj keď, samozrejme, aj tu sa vyskytujú výrazné individuálne rozdiely. Keďže si menej uvedomujú samých seba, nemajú problémy pri precvičovaní si angličtiny, pričom prípadné chyby či nedostatky im nevytvárajú bariéry. S prirodzeným zanietením sa zapájajú do spoločných komunikačných aktivít, hrania rolí, projektov; radi prezentujú svoje výsledky, čo výrazne napomáha hlavne rozvoju hovorenia v angličtine. Učiteľ by mal túto vývinovú danosť plne využívať a dať pozor, aby ju nevhodným pôsobením nepotlačil, ako sa neraz stáva hlavne pri tradičnom vyučovaní.

S extrovertnosťou úzko súvisí aj prirodzená **súťaživosť** mladších žiakov, ktorá dokáže mnohé deti, často aj menej aktívne, vyburcovať k väčšej snahe i dosahovaniu lepších výsledkov. Deti rady súťažia a ešte radšej vyhrávajú. Na druhej strane však nerady prehrávajú a v začiatku obdobia ešte ani nedokážu prehrávať. Práve preto je potrebné súťaživé hry či aktivity vo výučbe premyslene zaraďovať a usmerňovať tak, aby všetky deti zažívali úspech či už individuálny alebo skupinový, aby poskytovali pozitívne zážitky a neboli brzdou pre slabších či menej pribojných žiakov. Priateľské súťaženie, kedy každý občas vyhrá alebo niečo získa, aj keď nevyhrá, bezpochyby umocňuje učenie sa. Aj pri výučbe angličtiny majú súťaživé aktivity svoje významné miesto. Zážitky spojené so súťaživými hrami posilňujú chuť učiť sa angličtinu a urýchľujú napredovanie.

Celková extrovertnosť sa prejavuje v širokých a mnohostranných **záujmoch** mladších žiakov. Ich záľuby súvisia s bezprostrednou činnosťou, ktorú vykonávajú, zaujímajú sa o všetko nové, s čím sa stretávajú, čo im prostredie ponúkne, čo je dôležité pre ich život tu a teraz. V dôsledku ich flexibility a nestálosti sa v tomto období

stretávame so skutočne širokou škálou najrôznejších koníčkov. Na začiatku všeobecnejšie záujmy sa postupne diferencujú a koncom obdobia sa môžu objavovať už aj relatívne špecifické záujmy (vynálezy, cestovanie a podobne). Výrazné sú zberateľské záujmy, pričom deti zbierajú čokoľvek, často aj bezvýznamné drobnosti (gombíky, kamene). S rozvojom čítania sa objavujú rôzne čitateľské záujmy, ktorých obsah sa tiež mení (rozprávky, dobrodružné či mystické príbehy a pod.). Prudko sa rozvíjajú aj intelektuálne záujmy prejavované hlavne zvedavosťou a dychtivosťou po nových poznatkoch a skúsenostiach, pričom mladší žiaci potrebujú dostatok podnetov na ich uspokojovanie. Výrazná flexibilita, nestálosť a ovplyvniteľnosť záujmov mladších žiakov vytvára úžasný priestor pre učiteľa aj na vyučovaní angličtiny. Ak svojím pôsobením, aktivitami a materiálmi dokáže vyvolať záujem žiakov, ich celkové napredovanie môže byť znásobované. Na druhej strane, rýchlo stratia záujem, ak je pre nich úloha nezaujímavá alebo príliš ťažká.

Dôležitou súčasťou osobnostného vývinu sú **postoje** žiakov a rozvíjanie hodnotového systému, ktoré taktiež výrazne determinujú správanie sa a napredovanie žiakov. Postoje si žiaci vytvárajú a dynamicky modifikujú počas celého vývinu pod vplyvom svojho prostredia a postupne čoraz viac na základe vlastných skúseností. Na začiatku mladšieho školského veku sú deti ešte výrazne sugestibilné a preberajú hotové postoje zo svojho prostredia, najčastejšie od rodičov či učiteľov. Nemajú potrebu ani schopnosť ich analyzovať či spochybňovať, k čomu prichádza až s blížiacim sa obdobím puberty. Učitelia by sa mali snažiť viesť žiakov už od začiatku nielen k vytváraniu vlastného stanoviska, ale hlavne k jeho prezentovaniu, obhajovaniu, modifikovaniu, ale aj tolerovaniu iných názorov. Je to pre učiteľa nielen príležitosť spoznávať zmýšľanie svojich žiakov, ale aj poskytovať im podnety, aby si sami formovali žiaduce postoje k daniu okolo seba. Empirické skúsenosti i výsledky výskumov potvrdzujú, že postoje žiakov majú mimoriadne významný motivačný náboj pri učení sa všeobecne, ale obzvlášť pri učení sa cudzieho jazyka, kde dominujú postoje k učebnému kontextu a učiteľovi (pozri v Moon 2000, Nikolov 1999). Tento fakt sa premieta aj do skutočnosti, že jeden z hlavných cieľov raného učenia sa angličtiny

ako cudzieho jazyka je vytváranie pozitívnych vzťahov a postojov k učeniu sa tohto jazyka. Pri začiatku výučby angličtiny v primárnom vzdelávaní deti často prichádzajú do triedy už s určitými postojmi k učeniu sa angličtiny. Ovplyvnené sú predovšetkým skúsenosťou z materskej školy či iného prostredia, skúsenosťami svojich súrodencov a postojmi rodičov. Tieto postoje výrazne ovplyvňujú motiváciu detí, ochotu zapájať sa do aktivít a teda aj ich úspešnosť pri učení sa angličtiny. Prípadné negatívne vstupné postoje môžu byť často príčinou nežiaduceho správania sa na hodine, odmietania učiteľa, vnútorných zábran či neúspešnosti v učení sa. A práve toto je jeden z najzávažnejších dôvodov, prečo nie je žiaduce, aby sa deti v predškolskom zariadení učili angličtinu, ak nie je zabezpečená kvalita. V prípade negatívnych postojov žiakov k učeniu sa angličtiny ustupujú ostatné ciele do úzadia a práve zmena týchto postojov by sa mala stať prvoradým cieľom, čo zaručí napredovanie neskôr.

V podmienkach našej súčasnej praxe sa nezriedka stretávame s negatívnym postojom samotných učiteľov k výučbe angličtiny v primárnom vzdelávaní. Príčin môže byť veľa, ako je zrejme z kapitoly 1. Podstatné však je uvedomiť si, že ak učiteľ napríklad nesúhlasí s povinnou výučbou, s podmienkami na vlastnom pracovisku a podobne, podvedome sa toto jeho záporné stanovisko prenáša do jeho pôsobenia, komunikácie v triede i celkového nasadenia, a teda aj na samotných žiakov. Samozrejme, že toto nepriaznivo vplyva na žiakov, na ich úspešnosť, na atmosféru v triede a vzniká začarovaný kruh, zdanlivo potvrdzujúci opodstatnenosť pôvodného kritického postoja učiteľa. Takýmto prístupom samotný učiteľ sťažuje prácu sebe i žiakom. Bez ohľadu na opodstatnenosť jeho argumentov, ak už do triedy vstúpi, je potrebné vedome sa zamerať na pozitíva danej situácie, nech má z toho čo najviac tak učiteľ, ako aj žiaci. Buď sa so situáciou zmieri a zameria svoje úsilie na kvalitu práce, alebo bude proti nej bojovať, avšak na inom mieste, určite nie pred žiakmi na základnej škole.

Aj pri úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka podstatnú úlohu zohráva **motivácia**, a to bez ohľadu na vek. V predchádzajúcich kapitolách sa relatívne často vyskytujú zmienky o motivačnom účinku rôznych činiteľov, z čoho je zrejme, že motivácia je veľmi komplexný

jav pozostávajúci z najrôznejších súčastí, ako sú už spomínané záujmy, postoje, potreby, ciele, zážitok z úspechu, pocit istoty a pohody, pozitívna atmosféra na hodine a ďalšie. Zdroje motivácie sa vývinom menia, pričom pri učení sa angličtiny možno zjednodušene povedať, že čím sú deti menšie, tým je väčší zástoj vonkajšej motivácie; s pribúdajúcim vekom narastá význam vnútornej motivácie ako podstatnej determinanty úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Keďže motivácia patrí k výrazne premenlivým charakteristikám, môže sa u detí meniť zo dňa na deň, či dokonca z minúty na minútu. Práve tieto charakteristiky podčiarkujú dôležitosť učiteľa pri ovplyvňovaní motivačných činiteľov pri vyučovaní angličtiny v primárnom vzdelávaní.

U detí v mladšom školskom veku je relatívne výrazná vnútorná motivácia pre učenie sa všeobecne, avšak tá nie je špecificky zameraná na učenie sa cudzieho jazyka, ale možno ju rovnako účinne využívať vo všetkých činnostiach. Jej podstatu tvorí vrodená zvedavosť, potreba poznávať svet, objavovať, experimentovať, komunikovať, byť aktívny či vstupovať do sociálnych interakcií. Vďaka týmto charakteristikám dieťa prichádza do školy s nadšením, je dychtivé po učení a získavaní nových poznatkov. Táto vnútorná motivácia k učeniu je vývinovo daná, netreba ju zvonka špecificky posilňovať. Žiaci majú prirodzenú potrebu byť aktívni, vypytovať sa, úlohy sú pre nich výzvou a stimulom k experimentovaniu. Podstatné však je, dokázať túto vnútornú motiváciu efektívne využívať a hlavne neobmedzovať ju nevhodným pôsobením či nenahrádzať vonkajšími motívmi, ako sa s tým v školách, žiaľ, často stretávame. Aj výsledky vedeckých experimentov potvrdzujú, že neprimerané dopĺňanie vonkajšej motivácie (hlavne dôraz na výkon, výsledky a prospech, prílišná súťaživá atmosféra a hodnotiace prístupy) túto vnútornú potrebu detí skôr utlmuje a znižuje ich výkony (Langmeier, Krejčířová 2006). Na vyučovaní je najvhodnejšie pôsobiť tak, aby hlavným motívom pre učenie sa zostávala radosť z poznávania, učenia sa nového, z aktivity, riešenia a vyriešenia problému. Medzi vnútorné motivačné činitele patrí aj potreba dokončiť začaté. Ak žiak vykonáva zaujímavú učebnú činnosť, pociťuje potrebu túto činnosť aj dokončiť, čo učitelia pre nedostatok času často nerešpektujú. Vyvoľávajú tým u detí určitú frustráciu a znižovanie motivácie.

Napriek tejto všeobecnej vnútornej motivácii pre učenie sa v mladšom školskom veku ešte nie je možné hovoriť o špecifickej vnútornej motivácii pre učenie sa angličtiny. Deti nechápu jej dôležitosť pre budúce povolanie, pre využívanie v globalizujúcom sa svete či iné vzdialené a dlhodobé ciele, dominujúce v staršom veku. Ani nechápu, prečo je potrebné veci nazývať po anglicky, keď v slovenčine im všetci rozumejú. Malí žiaci sú motivovaní, ak je vyučovanie zábavné a organizované učiteľom ako usmerňujúcou autoritou, čo potvrdzujú aj výsledky výskumov (Nikolov 1999). Preto je nutné na vyučovaní angličtiny motivovať deti učebnými materiálmi, pomôckami, rozprávkami, piesňami, hrami, zaujímavými aktivitami a činnosťami, ktoré stimulujú ich prirodzenú vnútornú motiváciu, čím sa učenie angličtiny zatraktívňuje. Žiaci sa tešia na hodiny angličtiny kvôli týmto aktivitám a činnostiam aj kvôli učiteľovi. Naučená angličtina je často akoby „vedľajší produkt“. Postupne získavané zručnosti a pocit, že dieťa dokáže niečo povedať alebo porozumieť v angličtine, túto vnútornú motiváciu výrazne posilňujú. A hlavne napomáhajú predĺžovať motivačný účinok vyučovacích aktivít, keďže problémom na hodinách angličtiny často nie je motiváciu a záujem žiakov vzbudiť, ale dostatočne dlho udržiavať. Pritom však je potrebné mať na zreteli, že charakter dominantných aktivít a objektov záujmu sa vývinom mení, čo sa nutne musí premietnuť aj do vyučovacích aktivít i materiálov, ak chceme udržiavať ich motivačný náboj. Z tohto je zřejmé, že aj vonkajšia motivácia zohráva práve v detskom veku významnú úlohu. Podstatné však je vedieť vonkajšie motivačné faktory vhodne pedagogicky využívať tak, aby ich vplyv nebol kontraproduktívny. Okrem už uvádzaných zaujímavých vyučovacích aktivít a materiálov sú to predovšetkým sociálne faktory a hodnotenie dosiahnutých výkonov. Pochvala a povzbudenie učiteľa, prestíž v očiach spolužiakov, splnenie očakávaní rodičov či dobrá známka majú silnú motivačnú silu. Z výchovného hľadiska je však veľmi dôležité udržiavať ich vplyv na primeranej úrovni a dodržiavať pedagogicko-psychologické zásady udeľovania odmeny a trestu (Fontana 1997, Pinter 2006). Ich preceňovaním, resp. nesprávnym používaním možno nielen demotivovať žiaka, ale aj prispievať k vytváraniu negatívnych postojov ku škole a formovaniu nežiaducich osobnostných vlastností.

4 INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI PRI UČENÍ SA ANGLIČTINY

V počiatkoch skúmania procesov učenia sa a vyučovania sa vychádzalo z predpokladov, že procesy učenia sa prebiehajú u všetkých žiakov viac menej rovnako. Takýto prístup rezultoval v uniformných aplikačných odporúčaniach pre prácu v homogénnej skupine. Učiteľom sa odporúčali jednotné návody na prístup k žiakom, na výber vyučovacích postupov a spôsobov riešenia problémov. Až humanistická psychológia postavila žiaka do centra záujmu a upriamila pozornosť na jeho individualitu. Jej protagonisti vychádzali zo základného predpokladu, že každé dieťa je iné, prežíva inak, spracováva informácie a učí sa cieľový jazyk svojím jedinečným spôsobom. Takéto smerovanie viedlo k prudkému rozvoju vo výskume rôznych intrapsychických a interpsychických rozdielov medzi žiakmi, ktoré v podstatnej miere determinujú ich úspešnosť. V súčasnosti sú už mnohí odborníci dokonca presvedčení, že individuálne osobitosti by mali byť súčasťou každej ucelenej teórie učenia sa jazykov. Základný princíp hovorí, že učiteľ by mal poznať a rešpektovať tieto individuálne osobitosti. Mal by vytvárať podmienky a viesť žiakov tak, aby sa mohli učiť efektívne a prirodzene tak, ako to optimálne vyhovuje ich individuálnym osobitostiam.

Individuálne osobitosti sa do rôznej miery prejavujú už aj v mladšom školskom veku. Niektoré sú ešte len naznačené, resp. ťažko identifikovateľné v dôsledku súčinnosti iných vývinových charakteristík alebo výrazných vplyvov prostredia. Iné sa už v tomto veku prejavujú výraznejšie, aj keď naplno sa rozvinú až neskôr. Žiaci sa odlišujú v mnohých aspektoch, sú jedineční vo svojich danostiach, osobných preferenciách, ako aj v postupne sa kryštalizujúcich osobnostných charakteristikách a štýloch učenia či postupne sa rozvíjajúcich stratégiách učenia.

Pri najširšom ponímaní individuálnych osobitostí možno hovoriť aj o individuálnych rozdieloch v tempe a priebehu ontogenetického vývinu jednotlivých psychických funkcií a vlastností. Mladší žiaci

sa samozrejme aj individuálne odlišujú v jednotlivých psychických kvalitách analyzovaných v kapitole 3, a to od charakteristík determinovaných prevažne biologickými činiteľmi (napríklad kognitívna úroveň) až po tie modifikované prevažne vplyvmi sociálneho prostredia (napríklad záujmy, postoje, motivácia). Rovnako sa v triede prejavujú aj individuálne osobitosti podmienené odlišnou socio-ekonomickou či kultúrnou úrovňou prostredia, z ktorého žiaci prichádzajú.

Na tomto mieste však chceme pozornosť upriamiť len na niektoré intrapsychické špecifiká, ktoré považujeme za obzvlášť dôležité pri učení sa angličtiny v primárnom vzdelávaní, ako sú talent, inteligencia, štýly a stratégie učenia sa. Charakteristiky týchto osobitostí a možnosti ich rešpektovania pri vyučovaní angličtiny v našich podmienkach sú podrobne analyzované v publikáciách Lojová, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I.* (Bratislava: UK 2005) a Lojová, G.- Vlčková, K.: *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* (Praha: Portál 2011.). Keďže v uvedených publikáciách sú zohľadňované aj vývinové aspekty, nebudeme ich v tejto publikácii podrobne analyzovať. Len stručne načrtujeme ich základné charakteristiky v mladšom školskom veku.

4.1 Vrodené predpoklady – vlohy, talent

Učítelia na vyučovaní bežne pozorujú, že niektorí žiaci napredujú hravo bez výraznejšieho úsilia, zatiaľ čo iní aj napriek veľkej snahe len horko - ťažko zvládajú požiadavky cudzojazyčnej výučby. Pritom ich výsledky nemusia korelovať s ich celkovým prospechom či s výsledkami v iných predmetoch. Nielen v laickej, ale aj v odbornej verejnosti sa bežne stretávame s názorom, že pre rozvoj cudzojazyčných schopností a zručností potrebujeme určité vrodené predpoklady - vlohy, rovnako ako aj pre rozvoj schopností a zručností v akejkoľvek inej oblasti. Existenciu vlôh pre učenie sa jazyka potvrdzujú aj výsledky niektorých výskumov (pozri Skehan 1998, Lojová 2005), pričom viacerí odborníci ich dokonca považujú za jednu z ústredných individuálnych osobitostí determinujúcich proces učenia sa jazykov. V čom však spočíva podstata týchto špecifických

predpokladov, súčasná veda zatiaľ nedokáže vysvetliť. Na báze kognitívnej psychológie však odborníci predpokladajú, že vlohý možno považovať za multikomponentné, pričom ich štruktúra pozostáva z troch základných elementov:

1. *Fonemická kódovacia schopnosť*, alebo určitá *sluchová schopnosť*, ktorá je podstatná pri spracovávaní zvukového inputu.
2. *Lingvistická analytická schopnosť*, ktorá umožňuje spracovávanie lingvistických informácií ako: vyvodzovanie a aplikácia pravidiel, vytváranie lingvistických zovšeobecnení, vytváranie hypotéz o fungovaní jazyka a podobne.
3. *Pamäťová schopnosť* umožňuje zapamätanie, uchovanie a vybavovanie naučeného lingvistického materiálu.

Dôležitou charakteristikou týchto komponentov je schopnosť vzájomnej kompenzácie, umožňujúcej nedostatky v jednej zložke nahrádzať lepším fungovaním inej zložky. Keďže tieto komponenty sú relatívne nezávislé, ľudia sa individuálne odlišujú nielen v celkovej kvalite jazykového talentu, ale aj v jeho štruktúre, čiže v kvalite jednotlivých komponentov. V dôsledku tejto individuálnej štruktúry môžeme hovoriť o rôznych typoch študentov. Skehan (1998) napríklad rozlišuje tri typy učiacich sa: *analytický typ*, *pamäťový typ* a *vyvážený typ*. Tieto poznatky sú obzvlášť dôležité z pedagogického hľadiska, keďže poskytujú rámec pre skúmanie silných a slabých stránok žiakov. Učiteľ tak môže pomáhať žiakom vytvárať si efektívne stratégie učenia sa. V mladšom školskom veku je však ešte relatívne ťažké odhadovať či merať túto štruktúru, keďže procesy učenia sa jazyka sú výrazne determinované všeobecnými vývinovými zákonitosťami, ako sú dominujúca mechanická pamäť, nedostatočne rozvinuté abstraktné myslenie a podobne. So snahou merať vlohý pre učenie sa cudzích jazykov sa stretávame už od počiatkov ich skúmania. Najznámejším a najprepracovanejším nástrojom je testová batéria Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll, Sapon 1958), ktorá sa používala v mnohých krajinách, aj na Slovensku. Medzi odborníkmi vo svete však sústavne prebieha polemika o zmysle testovania talentu pre jazyky a hlavne o predikčnej hodnote vrodených dispozícií z hľadiska úspešnosti učenia

sa cudzieho jazyka. Výsledkom týchto diskusií sú všeobecné pedagogicko-psychologické prístupy, ktoré, zdá sa, nesmerujú v prospech merania vlôh. Skôr upozorňujú na negatívny dopad prípadného všeobecne rozšíreného merania jazykových vlôh. V dôsledku tohto sa k takémuto meraniu pristupuje len ojedinele, prípadne v určitých špecifických situáciách⁴¹. Zo všetkých argumentov možno z pedagogického hľadiska za najpodstatnejší považovať principiálny fakt, že vlohy sú len predpokladom. Na rozvoj schopností a zručností je nutné tieto vrodené predpoklady rozvíjať vlastnou aktivitou žiaka. A práve zvýšenou aktivitou pod vhodným vedením učiteľa je možné kompenzovať nedostatok prípadných vlôh a v konečnom dôsledku dosiahnuť vyššiu úroveň cudzojazyčných zručností.

4.2 Inteligencia

Podobne často skúmanou a diskutovanou problematikou je vplyv všeobecnej inteligencie na úspešnosť učenia sa cudzích jazykov. V súčasnosti dominujúce hypotézy možno stručne zhrnúť do niekoľkých všeobecných predpokladov: 1. Vplyv inteligencie je podstatnejší pri vedomom učení sa jazyka v podmienkach školského vyučovania s dôrazom na vytváranie systému cudzieho jazyka, ako pri podvedomom osvojovaní si jazyka v prirodzenom prostredí. 2. Vplyv inteligencie je podstatnejší pri rozvíjaní zručností čítania a písania ako pri rozvíjaní orálnych zručností. 3. Vplyv inteligencie je podstatnejší pri snahe dosiahnuť vyššiu úroveň ovládania cudzieho jazyka.

Podstatnú zmenu pohľadu na vplyv inteligencie na učenie sa jazykov, rovnako ako aj na učenie sa všeobecne, spôsobil Howard Gardner so svojou teóriou viacnásobných inteligencií (Gardner 1993, 1999)⁴². Vytvoril kontroverznú teóriu, ktorá vyvolala a dodnes

41 Podrobné zdôvodnenie nevhodnosti merania vrodených predpokladov pre učenie sa jazykov v mladšom školskom veku pozri v Lojová 2005, kapitola 5.4.

42 Podrobne rozpracovaná aplikácia Gardnerovej teórie do učenia sa cudzích jazykov je uvedená v Lojová 2005, kapitola 5.5.1.

vyvoláva rôzne diskusie medzi odborníkmi. Poskytuje nový pohľad na prirodzený ľudský talent, pričom po novom definuje inteligenciu a podrobne rozpracováva jej zložitú štruktúru, do ktorej zakomponoval podstatne širšie spektrum psychických procesov a funkcií, vrátane afektívnych činiteľov. Práve takéto ponímanie ľudského potenciálu pre učenie sa vedie k jeho názoru, že všetci žiaci môžu dosiahnuť rovnaké ciele a úroveň, avšak odlišnou cestou. Viacerí poprední lingvodidaktici sú dnes presvedčení, že táto teória poskytuje vhodný teoretický rámec pre efektívnejšie vyučovanie cudzích jazykov. Pri učení sa jazykov je totiž podstatné zapájať adekvátne všetky súčasti psychického fungovania, teda všetky súčasti inteligencie, keďže každá zložka tu zohráva svoju úlohu a svojím osobitým spôsobom spolupôsobí pri zložitom procese rozvíjania komunikačnej kompetencie. Nemenej dôležité je, že takáto výučba vytvára podmienky a prostredie, v ktorom môžu študenti uplatniť svoj odlišný intelligenčný profil, majú pocit istoty a uvoľnenosti, čo je základnou podmienkou optimálneho učenia sa. Učiteľia angličtiny majú dnes k dispozícii početné publikácie poskytujúce nielen všeobecné aplikačné odporúčania, ale aj konkrétne aktivity na aplikovanie Gardnerovej teórie do vyučovania⁴³.

4.3 Štýly učenia sa

Odlišnosti medzi žiakmi, podmienené prevažne vrodenými predpokladmi ale do určitej miery aj vplyvmi prostredia, sa premietajú do rôznych štýlov učenia (alebo tzv. typov študentov). Možno ich charakterizovať ako konzistentné, relatívne stabilné predpoklady pristupovať určitým spôsobom k učebným úlohám. Prakticky sa prejavujú v skutočnosti, že každý človek sa učí inak. Čiže vníma podnety, spracováva ich a reaguje na ne svojím jedinečným spôsobom. V odbornej literatúre sa dnes stretávame s najrôznejšími klasifikáciami a charakteristikami jednotlivých štýlov učenia sa. V dôsledku ich vzájomnej kombinácie možno povedať, že existuje toľko štýlov

43 Napríklad Berman 1998, 2001, Campbell et al 1999, Christison 1996, 1998, Rinvoluceri 2005 a ďalší.

učenia sa, koľko je učiacich sa jedincov⁴⁴. Z pedagogického hľadiska je podstatné poznať tieto zákonitosti a osobitosti žiakov, aby učiteľ dokázal vytvárať podmienky pre optimálne učenie sa. Mal by poskytovať žiakom rôznorodé podnety tak, aby si žiaci mohli podvedome vyberať tie najvhodnejšie pre ich konkrétny štýl učenia sa. Najvšeobecnejšie možno povedať, že ak má žiak možnosť učiť sa spôsobom, najviac zodpovedajúcim jeho prirodzenému štýlu učenia sa, učí sa najefektívnejšie. Pri učení sa angličtiny v primárnom vzdelávaní sú tieto individuálne odlišnosti často ešte zatienené všeobecnými vývinovými osobitosťami (napríklad konkrétnosť vnímania, výrazná potreba pohybu, extroverzia a podobne). No napriek tomu sa už môže výraznejšie prejavovať hlavne odlišná **percepčná dominancia**, pri ktorej jednotlivým žiakom viac vyhovujú podnety vizuálne alebo sluchové, prípadne vo zvýšenej miere potrebujú spájať učenie s pohybom (typy vizuálne, auditívne, kinestetické). Podobne sa už môže prejavovať sklon k **reflexívnosti alebo impulzívnosti** aj napriek všeobecne dominujúcej extroverzii a silnej potrebe komunikovať; sklon k väčšej či menšej **závislosti od poľa** aj napriek všeobecne dominujúcej celostnosti vnímania; či náznaky rozdielov v **hemisférickej dominancii** aj napriek vývinovo determinovanej všeobecnej dominancii pravej mozgovej hemisféry. Už od začiatku učenia sa angličtiny a hlavne v mladšom školskom veku by sa učitelia mali zameriavať na rozvíjanie **tolerancie dvojznačnosti**, považovanej za osobitný štýl učenia sa, ktorý je do veľkej miery determinovaný práve vplyvmi prostredia. Jej význam obzvlášť pri učení sa angličtiny na Slovensku je daný okrem iného aj interlingválnymi rozdielmi, keďže lingvistický systém angličtiny je výrazne flexibilnejší a dynamickejšie sa meniaci ako slovenčina. Práve nedostatok tolerancie dvojznačnosti ovplyvnený spôsobom výučby slovenčiny v našich školách (striktné dodržiavanie jednoznačných lingvistických pravidiel) môže do veľkej miery brzdiť napredovanie v angličtine v neskoršom veku. Za odlišné štýly učenia sa možno považovať aj typy študentov podľa **štruktúry vroděných predpokla-**

44 Problematika štýlov učenia sa pri výučbe cudzích jazykov je komplexne analyzovaná v publikácii Lojová a Vičková 2011.

dov a štruktúry inteligencie (podľa Gardnera), charakterizovaných v predchádzajúcich kapitolách.

4.4 Stratégie učenia sa

So štýlmi učenia sa veľmi úzko súvisia stratégie učenia sa, pričom v praxi sa často ani nerozlišujú, prípadne sa vnímajú ako jednotná charakteristika. Tieto dva javy síce spolu veľmi úzko súvisia a do rôznej miery sa podmieňujú, avšak z hľadiska teoretickej analýzy i aplikačného dopadu je nutné ich rozlišovať. Štýly učenia sa, ako sme už uviedli, predstavujú viac-menej dané predispozície človeka vnímať a spracovávať podnety a reagovať na ne. Stratégie učenia sa naproti tomu možno charakterizovať ako naučené či vytvorené prejavy správania, konkrétne postupy a metódy, ako človek pristupuje k učebnej úlohe. Pri takomto ponímaní je zrejmé, že štýly učenia sa predstavujú predispozície vytvoriť si určité stratégie učenia sa a že určitý učebný štýl sa navonok prejavuje príslušnými stratégiami učenia. Okrem týchto vnútorných dispozícií však pri vytváraní stratégií učenia dôležitú úlohu zohráva aj prostredie a hlavne učiteľ. Výsledky výskumov v ostatných rokoch poukazujú na neefektívne učenie sa žiakov. Tieto poznatky upriamili pozornosť odborníkov na nutnosť učiť žiakov učiť sa efektívne, teda na vytváranie vhodných stratégií učenia sa, a to už od najmladšieho veku, čo tvorí základný predpoklad pre efektívne učenie sa počas celého života⁴⁵. Najzákladnejšie sú **metakognitívne** stratégie. Pri ich rozvíjaní je nutné viesť žiakov k vytváraniu zvykov a pravidelných návykov v organizovaní učenia sa i k vytváraniu zodpovednosti za ich dodržiavanie, a to tak v škole, doma, ako aj v každodennom živote. Už od skorého začiatku je vhodné upriamovať pozornosť žiakov na ich vlastný proces učenia sa, teda viesť ich k zamýšľaniu sa nad tým, ako sa učia, čo im vyhovuje, ako si lepšie pamätajú učivo a podobne. Vzhľadom

45 Podrobná analýza problematiky stratégií učenia sa angličtiny je rozpracovaná v publikácii Lojová, Vlčková 2011. Konkrétne aplikácia do vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní je napríklad aj v publikácii Pinter 2006, Moon 2000, Read 2007 a v iných.

na vývinové osobitosti sa veľmi efektívne dajú rozvíjať jednoduché **pamäťové** stratégie, postupne však aj rôzne **kognitívne** stratégie, ktoré sa vekom zdokonaľujú, stávajú sa diferencovanejšie a zložitejšie. Učitelia postupne rozvíjajú u žiakov schopnosť nielen monitorovať, ale aj hodnotiť svoje vlastné učenie sa, zamýšľať sa nad tým, čo dosiahli, čo sú schopní, čo by chceli dosiahnuť a prečo. Neskôr pri rozvíjaní samostatnej komunikácie sa postupne rozvíjajú aj nepriame stratégie, či už komunikačné, kompenzačné alebo afektívne.

Pri vhodnom usmerňovaní už 6-7 ročné deti dokážu vedome tvoriť a popisovať svoje stratégie. Cielovým pôsobením by ich učiteľ mal viesť k sebaopoznávaniu, k samostatnosti, k zodpovednosti za vlastné učenie sa, k schopnosti samostatného plánovania a rozhodovania. Utvárajú sa tak základy pre efektívne stratégie na celý život, pre autonómiu v učení sa, v dôsledku ktorej si dokážu rozvíjať svoje cudzojazyčné zručnosti aj za bránami školy. Takáto autonómia je obzvlášť dôležitá práve pri učení sa jazyka, keďže učenie sa cudzieho jazyka je celoživotný proces.

5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PRINCÍPY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA

5.1 Ciele, obsah a základné princípy cudzojazyčného vzdelávania

Vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku v oblasti cudzích jazykov sa odvíja od základných pedagogických dokumentov, stanovujúcich ciele vzdelávacieho procesu a vymedzujúcich obsah pre jednotlivé jazykové úrovne. Ciele pre jednotlivé úrovne zohľadňujú na jednej strane potreby učiacich sa a na strane druhej aj možnosti a vývinový stupeň žiakov tej-ktorej vekovej kategórie. Ciele zadefinované pre vyučovanie cudzích jazykov nevyhnutne musia byť vnímané v dvoch rovinách – v rovine rozvoja jazyka a v rovine kognitívneho vývinu žiaka. Ciele, ktoré sú zadefinované pre dospelého učiaceho sa nebude možné zadefinovať aj pre žiakov mladšieho školského veku, hoci môžu byť na tej istej jazykovej úrovni.

Pod pojmom cieľ sa vo všeobecnosti rozumie výsledok, ktorý má žiak vo vzdelávacom procese dosiahnuť. Ciele vyučovacieho procesu sa vo všeobecnej didaktike členia na všeobecné, čiastkové a špecifické ciele, pričom všeobecné ciele vyjadrujú určité komplexné smerovanie výchovného a vzdelávacieho procesu so zohľadnením celkového prístupu k filozofii a obsahu vzdelávania, čiastkové ciele už túto predstavu konkretizujú na určitý typ školy alebo odboru a špecifické ciele definujú konkrétny výsledok, ktorý žiak dosiahne – či už vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch alebo v správaní – na konci vyučovacieho procesu (Turek 2010, s. 37-38).

V školskej praxi stanovovania cieľov, učitelia najčastejšie definujú práve špecifické ciele, prostredníctvom ktorých dokážu rozvrhnúť obsah vzdelávania do jednotlivých etáp – či už v rozsahu jednotlivých ročníkov, tematických celkov alebo vyučovacích jednotiek.

Aj napriek tomu, že plánovanie sa často učiteľmi vníma ako formálna nevyhnutnosť, jeho význam pre prácu učiteľa je nesmierny.

Najmä vo vyučovaní cudzích jazykov, kde sú SERRJ definované výstupné úrovne (2001) A1-A2, B1-B2, musí učiteľ veľmi starostlivo zvážiť, aké ciele zadefinuje pre jednotlivé stupne alebo ročníky. V rámci primárneho vzdelávania (ISCED 1) je dôležitou skutočnosťou zadefinovanie úrovne A1.1+⁴⁶, pomáhajúcej pri stanovovaní cieľov tak, že konkretizuje výkony kratšieho obdobia, časovo zhodného s primárnym vzdelávaním. Na konci štvrtého ročníka by žiaci mali byť podľa *Prílohy ŠVP pre ISCED 1, jazyk a komunikácia, anglický jazyk* na úrovni A1.1+ a úroveň A1 by mali dosiahnuť až na konci piateho ročníka. Avšak je samozrejme potrebné uvedomiť si, že učebný progres, najmä v súčasnom primárnom vzdelávaní, v ktorom výučbu cudzích jazykov ešte nemožno považovať za stabilizovanú a systematizovanú, je vždy závislý od podmienok, v akých sa realizuje, ako napríklad začiatok vyučovania anglického jazyka v danej škole, časová dotácia, kvalifikácia a odbornosť vyučujúceho, počet žiakov v triede, materiálne vybavenie školy či možnosti, ktoré žiaci na používanie jazyka majú. Je veľmi pravdepodobné, že žiaci začínajúci sa učiť anglický jazyk pod vedením kvalitného a kvalifikovaného učiteľa od prvého ročníka vo vysokej časovej dotácii a v optimálnom počte v triede (max. 12 až 15) dosiahnu úroveň A1 skôr, ako žiaci začínajúci sa učiť od tretieho ročníka, vedení učiteľom, s nedostatočnými poznatkami o osvojovacom procese, prípadne trpiaci častým striedaním učiteľov, v triede s počtom vyšším ako je optimálny počet, čo im prirodzene zabraňuje používať cudzí jazyk na hodine.

Ciele, ktoré Štátny vzdelávací program z roku 2011 definuje, sú rozdelené do dvoch celkov na ciele všeobecné a ciele sociálne. Všeobecné ciele je možné kvalifikovať ako vhodné zvolené, aj s prihliadnutím na špecifiká vyučovania žiakov mladšieho školského veku. Mimoriadne dôležitý je cieľ vzbudiť záujem o cudzie jazyky (ibid., s.4) a následne vytvoriť základ pre ďalšie jazykové vzdelávanie. Tieto dva ciele nevyhnutne determinujú všetky rozhodnutia, ktoré učiteľ v rámci vzdelávacieho procesu robí. Maximálnou snahou učiteľov cudzích jazykov by teda malo byť formovanie pozitív-

46 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/vzdelavacie_oblasti/anglicky_jazyk_iscsed1.pdf

neho postoja žiaka, napriek počiatkovej neistote alebo prípadným neúspechom a porozumenie zákonitostiam osvojovacieho procesu s jeho odlišením od procesu učebného. Veľmi vhodne je definovaný aj cieľ využívania medzipredmetových vzťahov, keďže práve tieto vytvárajú priestor pre zmysluplné využívanie cudzieho jazyka, ponúkajúc autentický kontext pre jeho použitie (bližšie v kapitole o obsahovom a jazykovom integrovanom učení sa).

Sociálne ciele sa viac orientujú na adaptáciu žiaka v rámci školského prostredia, na jeho schopnosti zapojenia sa do spoločnej aktivity s ostatnými žiakmi a sú prenosné do všetkých vyučovaných predmetov, v rámci ktorých sa môžu rozvíjať.

Na úrovni cieľov je v ŠVP zadefinovaná aj ďalšia oblasť, dôležitá pre používateľa cudzieho jazyka. Sú ňou kompetencie používateľa cudzieho jazyka, ktoré už SERRJ (2001) rozdelil na všeobecné kompetencie a komunikačné jazykové kompetencie. V rámci týchto kompetencií je vyjadrená schopnosť alebo súbor vedomostí, zručností a vlastností používateľa, umožňujúce mu efektívne fungovať v spoločnosti a v rámci používania cudzieho jazyka, čo manifestuje tým, že jazyk dokáže aktívne používať a dosahovať zvolené ciele. Všeobecné kompetencie zahŕňajú také kompetencie, ktoré sa nespájajú priamo s cudzojazyčným učebným procesom, ale pomáhajú seba-regulovanému učeníu sa, osobnostnému rozvoju a uplatneniu. Na druhej strane komunikačné jazykové kompetencie sa priamo orientujú na využitie dostupných jazykových prostriedkov, ktoré používateľ má k dispozícii, pričom je možné ďalej ich špecifikovať na jazykovú, sociolingválnu a pragmatickú kompetenciu.

Pre cudzojazyčné primárne vzdelávanie je veľmi dôležité uvdomiť si výstupnú úroveň zadefinovanú ako A1.1+. Čím jemnejšie a precíznejšie sa definujú jednotlivé úrovne, tým ľahšie sa učители zorientujú v komponovaní celoročných plánov, ako aj jednotlivých vyučovacích jednotiek. Ide jednak o celkové vyjadrenie toho, čo žiak ovláda, ako napríklad:

- používa známe každodenné výrazy, najzákladnejšie slovné spojenia a jednoduché vety a rozumie im,
- dokáže predstaviť seba a iných,
- dokáže porozumieť jednoduchým otázkam a odpovedať na ne,

- dokáže jednoducho opísať seba, svoju rodinu a kamarátov,
- dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom s využívaním prevažne verbálnych, ale aj neverbálnych komunikačných prostriedkov v kontexte každodennej komunikácie a vyjadrenia svojich osobných záujmov.

(ISCED1, s. 5) ⁴⁷

Popri tom je však dôležité presne zadefinovať, akými činnosťami v rámci cudzojazyčného učebného procesu sa majú tieto kompetencie dosiahnuť. V rámci receptívnych činností by mal pri rozvíjaní počúvania žiak vedieť rozpoznať niektoré slová, vety a rozumieť im; mal by rozumieť jednoduchým pokynom a príkazom učiteľa. Neskôr by už mal žiak rozumieť dlhšej otázke a súvislejšej inštrukcii učiteľa, porozumieť krátkemu vypočutému rozhovoru, pochopiť hlavnú myšlienku krátkeho textu, prípadne pochopiť príbeh, ktorý učiteľ rozpráva⁴⁸, mal by vedieť zachytiť detaily, na ktoré je dobre pripravený.

Pri rozvíjaní čítania treba vo vyučovacom procese počítať s počiatočnou neskúsenosťou žiakov. V úvode rozvíjania čítania by žiak mal byť schopný prečítať nahlas slová (ktorým sa na hodine venuje pozornosť a sú súčasťou aktívnej slovnej zásoby) so správnou výslovnosťou a pochopiť ich význam, spojiť slová a obrázky (ako vyjadrenie porozumenia významu), mal by vedieť prečítať a porozumieť krátkym vetám, na hodinách už precvičovaným alebo obsahujúcim známu slovnú zásobu, mal by vedieť vyhľadať kľúčové slová v texte, ale aj čítať text s neznámymi slovami a odhadnúť ich význam⁴⁹.

V rámci produktívnych činností by pri ústnom prejave žiak mal vedieť zopakovať slovo po učiteľovi so správnou výslovnosťou, odpovedať na jednoduché otázky na slovnej úrovni, mal by vedieť po-

47 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/vzdelavacie_oblasti/anglicky_jazyk_iscsed1.pdf

48 Paralingvistické aspekty pre porozumenie textu sú v tomto výstupe dôležité, rovnako ako vizuálna podpora porozumenia. Je oveľa ťažšie pre dieťa sústrediť sa na text z nahrávky, bez gestikulácie, mimiky, intonácie alebo bez obrázkov, najmä kvôli problémom s krátkou schopnosťou koncentrovať sa.

49 Najmä v doplnkovom čítaní, avšak musíme brať do úvahy mieru zastúpenia neznámej slovnej zásoby, ktorá musí byť primeraná, aby žiak mohol uplatňovať stratégiu inteligentného odhadu.

menovať ľudí, miesta a predmety v rámci bežných konverzačných tém blízkych tejto vekovej skupine, mal by ovládať základy komunikácie, ako napríklad pozdrav, predstavenie sa alebo zistenie, ako sa ľudia majú. Neskôr sa zručnosti v rámci ústnej produkcie rozširujú a žiak by mal byť schopný používať jazyk pre získanie niečoho,⁵⁰ mal by dokázať participovať na rozhovore dlhšieho formátu (4 až 5 viet) a začať a rozvíjať jednoduchú konverzáciu v rámci blízkych konverzačných oblastí.

Rozvíjanie písomného prejavu sa začína na úrovni písmen a slov s cieľom osvojiť si správny pravopis, je možné postúpiť aj vetnú na úroveň, avšak rovnako ako pri ústnej produkcii je potrebné pamätať na to, že žiaci na tomto stupni potrebujú príklady toho, čo sa od nich očakáva. Neskôr, keď sú žiaci na reproduktívno-produktívnej úrovni, je možné podporovať ich ranú produkciu prostredníctvom projektov alebo úloh, v ktorých už používajú celé vety na komponovanie dlhších textov. Stále je však potrebné vychádzať z príkladu a automatizácie počas nácviku.

Všetky uvedené ciele predstavujúce výstupnú úroveň A1.1+ je však v primárnom vzdelávaní nevyhnutné podložiť ďalšími princípmi, uplatňovanie ktorých umožní vytvorenie základov pre učebný proces vo vyšších ročníkoch. Ako prvý môžeme uviesť **princíp maximálneho vystavenia** dieťaťa cudziemu jazyku. Dodržanie tohto princípu je nevyhnutné aj pri minimálnom počte vyučovacích jednotiek, keďže nie je možné počítať s tým, že dieťa sa dostáva do kontaktu s cieľovým jazykom aj mimo školského prostredia. Prostredníctvom reči učiteľa alebo rôznych audio/video záznamov, resp. neskôr od tretieho ročníka aj printových materiálov prostredníctvom písaného textu, je nevyhnutné dieťa konfrontovať s množstvom situácií a kontextov využívajúcich cieľový jazyk, aby mohlo odvodiť pravidlá a vzorce, ktoré má uplatňovať pri používaní jazyka.

Ďalším dôležitým princípom, na ktorý je potrebné dbať v primárnom vzdelávaní je vysoká jazyková zdatnosť učiteľa a **kvalita**

50 Napríklad použitím frázy „*Can I have...?*“ alebo položiť jednoduchú otázku spolužiakovi. Musíme však mať na pamäti, že žiaci sa pohybujú stále v rámci reproduktívno-produktívnej úrovne, teda potrebujú príklady toho, ako majú komunikovať.

jazyka, ponúkaná dieťaťu. V tomto období má dieťa vysokú imitačnú schopnosť, a teda fixuje to, čo počuje, vidí a učí sa kopírovaním učiteľa. Tieto fixačné schopnosti sú také silné, že chybné návyky bývajú ťažko odstrániteľné v neskoršom veku. Je preto neprijateľný všeobecne rozšírený názor, že učiteľovi CJ v primárnom vzdelávaní stačí základné zvládnutie cudzieho jazyka, že nie je potrebné, aby cieľový jazyk ovládal plynule. Takýto názor odráža absolútne nepochopenie osvojovacieho procesu, ako aj špecifik učenia sa detí mladšieho školského veku. Na prvom stupni by mali vyučovať učitelia s vynikajúco zvládnutou výslovnosťou, spontánne a plynule používajúci jazyk, aby dokázali prirodzene reagovať na vzniknuté situácie v triede. Ani narýchlo získaná kvalifikácia učiteľa primárneho vzdelávania na vyučovanie cudzích jazykov nezaručí vytvorenie dobrých základov pre učenie sa cudzieho jazyka, ak učiteľ nedokáže svojim žiakom poskytnúť dobrý model, ako jazyk používať.

Tretím princípom, ktorého uplatňovanie podmieňuje zmysluplnosť vyučovania CJ v primárnom vzdelávaní, je **zážitkové učenie**. Jeho potreba vyplýva predovšetkým z vývinových osobitostí podrobne charakterizovaných v kapitole 3. Aktivita dieťaťa v tomto veku a jeho fantázia vytvára základné predpoklady pre úspešné využívanie hry za účelom „zážitku z jazyka“. Dieťa potrebuje zažiť situáciu, v ktorej použije cudzí jazyk v jemu blízkom a zrozumiteľnom kontexte. Najmä prvé dva roky školskej dochádzky umožňujú učiteľovi pracovať s fantáziou a zvedavosťou dieťaťa ako so základným pracovným nástrojom pre vytváranie učebných situácií. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že transfer postupov z vyučovania žiakov staršieho školského veku do primárneho vzdelávania nefunguje práve z dôvodu nevhodnosti didaktických postupov. Tie sú vo vyšších ročníkoch založené najmä na využívaní vyšších kognitívnych funkcií a na vyššom stupni abstraktného myslenia. Ak budeme s dieťaťom mladšieho školského veku hovoriť „o jazyku“, je pravdepodobné, že k porozumeniu nedôjde často ani keď použijeme na vysvetlenie materinský jazyk.

Nemenej dôležitým princípom je rešpektovanie **prírodného vývinu jazyka**. Jazykový vývin u každého dieťaťa (či už hovoríme o osvojovaní materinského alebo cudzieho jazyka) začína tichým

obdobím. Počas neho dieťa potrebuje jazyk vnímať a poskytovať tak svojmu mozgu vzorce potrebné na dekodovanie významu. Ľudský mozog ako vyhľadávač vzorových schém potrebuje spracovať a roztriediť veľké množstvo vstupných podnetov a dať a roztriediť ich tak, aby mohol prideliť význam týmto vstupným informáciám (Kovaliková, 1996, s. 67).

Pri osvojovaní si materinského jazyka majú deti k dispozícii taký dlhý čas, aký samy potrebujú a po jeho uplynutí začínajú rozvíjať svoje komunikačné schopnosti. Avšak v rámci osvojovania si cudzieho jazyka vo formálnom kontexte – teda v škole – dieťa už takýto priestor nemá k dispozícii. Školou vyhradený čas na cudzojazyčné vyučovanie im nedáva možnosť „prežiť tiché obdobie“ a pomaly spracovať, vyhodnocovať a triediť podnety z okolia. Už počas prvých kontaktov s cudzím jazykom je dieťa nútené reagovať v cudzom jazyku. Preto dieťa v súlade so svojimi psychologickými predispozíciami reaguje na tento tlak zvonku, čo učiteľ vníma ako aktivitu, prípadne pasivitu žiaka na vyučovacej hodine. Avšak učenie neprebíha lineárne, a dieťa preto potrebuje veľké množstvo príkladov, čo si vyžaduje určitý čas, aby dokázalo pochopiť usporiadanie významu v cudzom jazyku.

Po období adaptácie na cudzí jazyk prichádza fáza, v ktorej bude dominovať komunikácia na „slovnej úrovni“, to znamená, že dieťa bude reagovať jedno- alebo dvojslovné a až napokon prichádza fáza „vetnej úrovne“, kedy dieťa dokáže používať cudzí jazyk v rámci plynulej výpovede v celých viac či menej rozvitých vetách. Túto fázu je možné očakávať až na úrovni A2, aj keď bez úvodných prípravných období, teda adaptačnej a slovnej úrovne, je pre žiaka veľmi problematické začať formulovať plynulé výpovede.

Uvedené princípy osvojovania si cudzieho jazyka a definované úrovne podľa Európskeho referenčného rámca pre jazyky, tvoriace základ Štátneho vzdelávacieho programu, slúžia vyučujúcim ako základné východisko pre formulovanie cieľov pre jednotlivé ročníky, ktoré následne premietnu do učebných osnov vlastných školských vzdelávacích programov. Tie môžu mať rôznu podobu vzhľadom na špecifiká každej školy, avšak rámec definovaný vyššie by mal byť dodržaný.

5.2 Cudzojazyčná vyučovacia hodina v primárnom vzdelávaní

Vyučovaciu hodinu môžeme vo všeobecnosti definovať ako základnú organizačnú jednotku triednohodinového systému, ktorá tradične trvá 45 minút a je súčasťou príslušného tematického celku (Turek 2010, s. 289-291), zvyčajne pozostávajúceho z viacerých takýchto jednotiek.

Každá vyučovacia hodina by mala mať určitú štruktúru, organizáciu, smerujúcu k naplneniu zadefinovaného cieľa, avšak špecifiká cudzojazyčnej vyučovacej hodiny je možné identifikovať vo viacerých aspektoch.

Na horizontálnej rovine je možné štruktúrovať cudzojazyčnú hodinu na tri fázy: úvodná fáza, hlavná fáza hodiny a záverečná fáza.

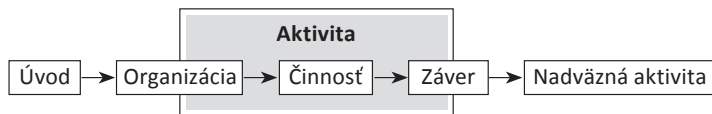
Už v **úvodnej fáze** vyučovacej hodiny učiteľ vykonáva rutinné úkony v cudzom jazyku. Ide jednak o pozdravenie sa so žiakmi a základný sociálny kontakt prostredníctvom otázok ohľadom momentálnej nálady žiakov, ich rozvrhu, počasia a pod. Táto časť hodiny je najmä pre žiakov mladšieho školského veku veľmi dôležitá, lebo vytvára určitú pevnú a nemennú jednotku vyučovacej hodiny. V nej sa žiaci učia reagovať v cudzom jazyku a postupne nadobúdajú istotu v používaní základných fráz, pričom dokážu zmysluplne komunikovať s učiteľom aj bez komplexnejších lingvistických poznatkov. Pravidelné opakovanie týchto fráz vedie k rýchlejšej reakcii žiakov, k automatizácii odpovedí na bežné otázky a vytvoreniu pocitu známeho stereotypu, ktorý žiaci tohto veku potrebujú. Súčasťou úvodnej fázy hodiny môže byť aj krátka **zahrievacia aktivita**, ktorá má niekoľko funkcií. V prvom rade ide o preladenie žiakov z materinského jazyka na jazyk cudzí. Tento aspekt je veľmi dôležitý, najmä ak sa učiteľ snaží o čím väčšie vystavenie žiakov cudziemu jazyku a na hodine používa prevažne cieľový jazyk. Táto časť hodiny žiakov pripraví na cudzí jazyk v relatívne bezpečnom kontexte zahrievacej aktivity. Zahrievacie aktivity môžu mať tematické alebo jazykové zameranie. Pri tematickom zameraní vychádza už aj zahrievacia aktivita z témy, pričom tá bude súčasťou hlavnej fázy vyučovacej hodiny, zatiaľ čo jazykové zameranie sa neviaže na konkrétnu tematickú oblasť, ale rozcvičuje žiakov v jazyku všeobecne.

Hlavná fáza vyučovacej hodiny by mala obsahovať všetky aktivity a činnosti, vedúce k splneniu cieľa hodiny. Cieľ hodiny nám vždy identifikuje, čo sa má žiak počas hodiny naučiť alebo si precvičiť, upevniť. V tejto fáze hodiny sa môžu vyskytovať činnosti ako rozprávanie príbehu s nadväzujúcimi úlohami, komunikačné aktivity, práca s učebnicou, didaktické hry, rozvíjanie jazykových zručností, dramatizácia, ale aj oddychové a preklenovacie činnosti, ktorých úlohou je umožniť žiakom oddychnúť si pred ďalšou dôležitou činnosťou. Jednotlivé aktivity a činnosti by mali byť zaradené do plánu vyučovacej hodiny so zreteľom na vekové špecifiká žiakov mladšieho školského veku. Je vhodné, aby sa striedali činnosti, aktivizujúce deti (napr. hry, dramatizácia) s takými, ktoré ich upokojujú (napr. písanie, úloha v učebnici), aby sa žiaci nedostali do štádia, kedy ich je už problematické upokojiť kvôli prílišnej excitácii. Tiež je dôležité zväziť náročnosť činností a aktivít na sústredenosť a mentálny výkon žiakov a zaradiť ich do úvodnej časti hlavnej fázy vyučovacej hodiny, aby žiaci neboli príliš vyčerpaní a unavení, keď preberajú kľúčové učivo hodiny.

Záverečná fáza hodiny by mala sumarizovať cieľ vyučovacej hodiny pre žiakov zrozumiteľným spôsobom, mala by poskytnúť priestor na rekapituláciu učiva (teda to, čo sa žiaci naučili alebo si precvičovali). Táto časť je pre žiakov mladšieho školského veku mimoriadne dôležitá, keďže sami ešte nemajú schopnosť vyabstrahovať podstatu z vyučovacích činností a takto získané informácie môžu posunúť aj rodičom, a zároveň slúži na kontinuálne opakovanie prebratého učiva. Súčasťou záverečnej fázy je aj zadanie a vysvetlenie domácej úlohy. Hodinu by malo uzatvárať rutinné – teda konštantne opakované – rozlúčenie so žiakmi a pozdrav.

Na vertikálnej úrovni, pri pohľade do vnútra hodiny, je potrebné vnímať jednotlivé činnosti a aktivity vyučovacej hodiny ako celok, kde jedna činnosť nadväzuje na inú a spoločne vedú k splneniu stanoveného cieľa. Jednotlivé úlohy by mali mať vnútorné členenie založené na postupnosti od uvedenia aktivity, pokračujúc jej organizáciou, vyhodnotením a napojením na inú činnosť. Scrivener (1994, s. 30) navrhuje takúto štruktúru pre realizáciu jednotlivej aktivity na vyučovacej hodine: Cieľom úvodnej časti je motivovať žiakov, vzbudiť ich záujem, zvedavosť, zistiť, čo o danej téme vedia, prípadne ich

pripraviť na to, čo sa bude diať v nasledujúcej časti alebo oboznámiť ich s informáciami, ktoré pre nich budú dôležité pri danej aktivite.



Cieľom organizačnej časti je zadať presné inštrukcie, ako majú žiaci postupovať pri danej aktivite a overiť si porozumenie zadanej inštrukcie. Učiteľ by mal zadať okrem inštrukcie na postup aj časový limit, v rámci ktorého sa môžu žiaci príslušnej činnosti venovať. S rozvrhnutím času majú väčšinou žiaci mladšieho školského veku problém, preto je potrebné priebežne ich informovať, koľko času im ešte ostáva, ak majú činnosť ukončiť v stanovenom limite.

V rámci vykonávania zadanej činnosti počas aktivity je učiteľovou úlohou najmä monitorovať, ako žiaci postupujú, pomáhať, ak je to potrebné, upozorniť ich na odklon od želaného smerovania a dohliadať na disciplínu v triede. Je dobré pamätať na skutočnosť, že žiaci mladšieho školského veku majú často odlišné tempo práce a v každej triede sa nájdu žiaci, ktorí zvyknú ukončiť prácu skôr, ako ostatní. Je preto žiaduce pripraviť pre nich určitú náplň práce, rozšírenie toho, na čom pracovali, lebo v opačnom prípade budú pôsobiť ako rušivý faktor pre tých, ktorí ešte na úlohe pracujú.

V súlade so zadaným časom, prípadne podľa stupňa finalizácie činnosti žiakov, v závere aktivity učiteľ vyhodnotí výsledky alebo skontroluje správnosť riešení. V nadväznosti na ukončenú činnosť by malo nasledovať premostenie do činnosti nasledujúcej. Takéto logické prepojenie, kde žiaci využijú niečo z toho, na čom pracovali v predchádzajúcej aktivite, vytvorí celistvosť vyučovacej hodiny a dáva zmysel predchádzajúcej aktivite.

5.3 Metódy vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní

Vyučovacie metódy chápe všeobecná didaktika do určitej miery odlišne ako didaktika anglického jazyka. Samotní pedagógovia (Turek

2010, s. 235) priznávajú, že rôzne publikácie zaoberajúce sa didaktikou ponúkajú vlastné klasifikácie vyučovacích metód. Ako ďalej Turek (ibid. 235-237) uvádza, všeobecná didaktika sa orientuje na klasifikáciu metód vo všeobecnosti, napr. podľa zdroja poznatkov (slovné, názorné a praktické metódy) alebo podľa činnosti žiakov (metódy motivácie, metódy realizácie a metódy kontroly výsledkov učebno-poznávacej činnosti žiakov). Didaktika anglického jazyka na pozadí všeobecného porozumenia termínu *vyučovacia metóda* prezentuje historický prierez vyučovacích metód anglického jazyka ako súčasťou komplexu *prístup – metóda – technika* (Brown 1994a, s. 48), pričom *prístup* je vnímaný ako zastrešujúci a najširší pojem, vytvárajúci určitý rámec pre chápanie vyučovacieho kontextu. Ponúka základné porozumenie učebného procesu a vyzdvihuje základné princípy vyučovacieho procesu. Pod týmto termínom stojí termín *metóda*, pričom ten na rozdiel od pojmu *prístup*, konkretizuje, ako určité princípy transformovať do vyučovacej praxe a definuje konkrétne ciele, ktoré sa príslušnou metódou majú dosiahnuť. Pri metóde ide teda skôr o systematické postupnosti, ako o všeobecné filozofické kategórie, reflektujúce tieto princípy, berúc do úvahy aj ďalšie aspekty vzdelávacieho procesu. Metódy sa v rámci jedného prístupu môžu rôzniť, pretože viacero metód sa môže zjednotiť v chápaní učebného procesu ako takého, avšak zároveň sa môžu odlišovať v spôsobe uplatňovania vytýčených princípov. Najnižšie stojí termín *technika*, popisujúci konkrétnu činnosť alebo aktivitu konzistentnú s hlavnými princípmi prístupu a metódy. Ide teda o konkrétnu realizáciu týchto princípov vo vyučovacom procese.

Metódami vo vyučovaní anglického jazyka sa zaoberalo veľa štúdií. Ťažiskové metódy detailne popisuje napríklad Diane Larsen-Freeman (2000), Richards, Rogers (2001), z domácich autorov Bérešová (2009) alebo Hrehovčík (2009). Oblasť cudzojazyčných vyučovacích metód bola predmetom vedeckého výskumu najmä do konca minulého storočia. Pedagógovia a rovnako aj výskumníci považovali za dôležité detailne popísať rôzne vyučovacie metódy, ako aj skúmať ich aplikáciu do vyučovacej praxe a rovnako aj ich efektívnosť⁵¹.

51 napr. Larsen-Freeman 2000; Littlewood 1981; Widdowson 1978 a i.

Jedným z posledných prístupov, ktorému bola venovaná veľká pozornosť v odbornej literatúre, bol komunikatívny prístup, ovplyvňujúci všetky sféry vyučovania anglického jazyka u nás aj v zahraničí, čím sa stal axiómou a synonymom správneho a dobrého vyučovacieho postupu. Oproti predchádzajúcim metódam tento prístup zdefinoval, že pri zvládnutí cudzieho jazyka je potrebné osvojiť si nielen jazyk ako lingvistický komplex, ale učiaci sa musí nadobudnúť aj komunikačnú kompetenciu (Hymes 1972), zahrňujúcu okrem lingvistickej zložky aj zložku sociolingvistickú, strategickú a zložku diskurzu. Dôležitým cieľom sa stáva nielen poznanie správnych pravidiel používania jazyka, ale najmä schopnosť tieto pravidlá použiť v konkrétnych situáciách (Widdowson 1978).

Komunikatívny prístup sa do slovenského vyučovacieho kontextu dostal najmä prostredníctvom zahraničných učebníc, ktoré začali učitelia používať v 90-tych rokoch. Znamenalo to veľkú zmenu pre učiteľov, navyknutých na tradičné učebnice a tradičné vyučovacie postupy. V odbornej literatúre (napr. Ur 1996; Luxon 1994) sa pod termínom tradičné vyučovacie postupy definujú praktiky, obsahujúce nasledujúce charakteristiky:

- explicitné vysvetľovanie gramatických javov pri použití materinského jazyka,
- osvojovanie si jazyka prostredníctvom izolovaných, často dekontextualizovaných jednotiek,
- kladenie dôrazu na správnosť a presnosť pri používaní jazyka,
- učiteľ je v centre vyučovacieho procesu, riadi a kontroluje činnosť,
- materinský jazyk sa používa najmä v gramatike a slovnej zásobe, ale aj pri riadení vyučovacej hodiny,
- väčší dôraz sa kladie na ovládanie čítania a písania, menší na skutočnú komunikáciu v cudzom jazyku.

Zahraničné učebnice však priniesli prístup, ktorý vo svojej podstate predstavoval protiklad takéhoto tradičného vyučovania. Tieto učebnice vychádzali z predpokladu, že ich používatelia majú osvojené princípy komunikatívneho vyučovania a budú ich, v súčinnosti s učebnicou, aplikovať v učebnom procese. Išlo najmä o princípy, Repkom (1997, s. 64) definované nasledovne:

- princíp cieľavedomosti,
- princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikatívnych zručností,
- situačný princíp,
- princíp autenticity komunikačných procesov,
- princíp hodnotenia komunikačnej účinnosti recipovaného či produkovaného jazyka vo vzťahu k daným cieľom a úlohám.

Cieľom učenia sa v rámci tohto prístupu už nebolo produkovať gramaticky správne vety, ale schopnosť komunikovať v bežných životných situáciách.

Komunikatívny prístup ovplyvnil všetky sféry vyučovania anglického jazyka a stal sa axiómou dobrého cudzojazyčného vyučovania. Aj napriek tomu, že už v osemdesiatych rokoch sa k tomuto prístupu niektorí odborníci stavali rezervovane (Swan 1985) a vyjadrovali isté pochybnosti nad niektorými zásadami komunikatívneho prístupu, napríklad v oblasti používania materinského jazyka (Repka 1989/90), radoví učitelia sa začali stotožňovať s presvedčením, že dobrý učiteľ musí používať postupy a techniky komunikatívneho prístupu alebo ich aspoň tak pomenovať (Ur 1996). V slovenskom kontexte nebolo vždy jasné všetkým učiteľom, aké boli základné princípy komunikatívneho prístupu a nezriedka podliehali mýtom typu: *“...komunikatívny prístup = hovorenie, komunikatívny prístup = práca v skupinách, komunikatívny prístup = hry, zábava a pod. Učitelia len s obavami pripustili, že vlastný gramatický výklad často dopĺňali gramatickými cvičeniami alebo vyjadrovali presvedčenie, že inak to ani nie je možné.”* (Straková 2001, s. 19-20)

V primárnom vzdelávaní sa metódy na vyučovanie cudzieho jazyka nevyhnutne viažu so základnou vývinovou charakteristikou dieťaťa, pretože postupy využívané u starších žiakov alebo u dospelých sú neprenosné do kontextu primárneho vzdelávania.

Z historického hľadiska je možné uviesť niekoľko metód, prevažne orientovaných na vyučovanie mladších žiakov. Jednou z prvých metód, reagujúcich na problematické oblasti gramaticko-prekladovej metódy ešte začiatkom 20. storočia, bola tzv. **priama metóda** (Direct Method). Pri nej sa na komunikáciu používal výhradne cieľový jazyk a učiteľ maximalizoval konkretizáciu učiva pomôckami tak,

aby nebolo potrebné používať materinský jazyk. Keďže základným cieľom tejto metódy bolo naučiť sa komunikovať v cudzom jazyku, učitelia sa snažili viesť žiakov k tomu, aby v cieľovom jazyku aj rozmýšľali, teda nepokúšali sa prekladať si výpovede do jazyka materinského. Pri prezentácii nového pojmu preto používali demonstračné techniky a pomáhali si rôznymi predmetmi, obrázkami alebo pantomímou. Kurzy boli prevažne konštruované prostredníctvom vybraných situácií, blízkyh danej vekovej skupine, prípadne predpokladanému používaniu cudzieho jazyka. Ako kontrast k dovtedy prioritne využíwanej gramaticko-prekladovej metóde sa pri prezentovaní gramatického javu nevyužívalo priame definovanie pravidla, ale odvodenie na základe príkladov, ktoré žiaci mali k dispozícii. Táto metóda mala lepšie uplatnenie s mladšími žiakmi, keďže títo nemajú, na rozdiel od dospelého učiaceho sa, problém bez zábran odhadovať z daného kontextu a reagujú na učiteľa aj vtedy, keď si nie sú istí, či ich reakcia bude správna (viac Larsen-Freeman 2000).

Rovnako úspešná s mladšími žiakmi bola aj metóda nazývaná TPR (z angl. Total Physical Response), čiže **metóda „celkovej fyzickej reakcie“**, simulujúca komunikáciu rodičov a detí a zameriavajúca sa na používanie imperatív a inštrukcie, ktoré boli po vyslovení následne aj vykonané. Pre mladších žiakov je takáto situácia zrozumiteľná a zahrnutie pohybovej (neverbálnej) reakcie stimuluje aj prirodzenú potrebu dieťaťa zapájať do učenia sa motoriku. Techniky tejto metódy sa využívajú v primárnom vzdelávaní pomerne často, avšak nie ako systematická postupnosť jednotlivých krokov, skôr ako jednotlivé aktivity.

V druhej polovici 20. storočia sa viaceré metódy vyučovania anglického jazyka opierali o tézy, že pri vyučovaní je potrebné sústrediť sa najprv na porozumenie a až následne vyžadovať jazykovú produkciu. Okrem už uvedenej metódy TPR takýto postup presadzovala aj metóda, za ktorou stál S. Krashen a T. Terrell. Nazvali ju **prirodený prístup** (Natural Approach) a už aj podľa svojho názvu zdôrazňovala, že osvojovanie cudzieho jazyka má, rovnako ako osvojovanie materinského jazyka, určité zákonitosti a postupnosti, ktoré nie je možné ignorovať. Autori tohto prístupu kládli dôraz na rozdiel medzi osvojovaním si cudzieho jazyka a učením sa cudzieho

jazyka a tiež na vystavenie žiaka cieľovému jazyku primeranej náročnosti. Rovnako ako priama metóda, aj *prirodený prístup* dbal na maximálne využívanie cieľového jazyka pri akejkoľvek komunikácii so žiakom a umožňoval im dlhšie obdobie na vnútorné spracovanie významu, takže žiaci neboli nútení slovne reagovať od prvých vyučovacích hodín. Krashen a Terrell tiež zdôrazňovali, že je dôležité, aby v triede bola pozitívna klíma, odbúravajúca strach a uvoľňujúca tzv. afektívny filter, zabraňujúci pokusom o použitie cudzieho jazyka. (Richards, Rogers 2001, s. 189-190)

Koncom 20.storočia sa začalo ustupovať od dôrazu na jednotné postupy a na konkrétne metódy. Najmä pod vplyvom humanizácie vzdelávania presúvajúcej hlavnú pozornosť z procesov vyučovania na procesy učenia sa, základným cieľom sa stalo hľadanie najefektívnejšieho prístupu s ohľadom na špecifiká triedy a jednotlivých žiakov, pričom sa oslaboval význam vyučovacej metódy ako rigidného uplatňovania určitých postupov (Ur 1996). Vyučovacie metódy však napriek tomu overili princípy, ktoré je nutné uplatňovať vo vyučovacej praxi, ak táto má smerovať k úspechu.

Princípy, definujúce postupy vhodné pre vyučovanie žiakov mladšieho školského veku, sú v súlade s princípmi osvojovania si cudzieho jazyka a môžeme ich zhrnúť nasledovne:

- maximálne vystavenie žiaka cudziemu jazyku,
- rešpektovanie prirodzeného vývinu jazyka,
- rešpektovanie kognitívneho a emocionálneho vývinu žiaka,
- rešpektovanie individuálnych osobitostí žiaka,
- využívanie aktivity žiaka,
- vytvorenie pozitívneho vzťahu k cudziemu jazyku.

Postupy, ktoré učiteľ vo vyučovaní cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní využíva, nemusia nevyhnutne sledovať jednu vyučovaciu metódu, ale mali by byť orientované na žiaka, na jeho činnosť v triede, na podnietenie vnútornej motivácie a tým vytváranie pozitívneho vzťahu k cieľovému jazyku.

Medzi postupy, uplatňujúce tieto princípy, patrí využívanie hier, príbehov, dramatizácie, projektov, ako aj využívanie moderných technológií, ktorým sa budeme venovať v ďalších častiach.

5.3.1 Hra ako vyučovacia metóda

Hra je prirodzenou aktivitou dieťaťa, prostredníctvom ktorej sa dozvedá a učí o svete okolo seba od prvých rokov života. Pre dieťa v ranom veku a v začiatkoch mladšieho školského veku neexistuje lepšia metóda na učenie sa, ako je hra, keďže táto dokáže stimulovať jeho záujem, zvedavosť a snahu dosahovať ciele. Práve tieto charakteristiky hry vedú dieťa k tomu, aby hrovú činnosť opakovalo, zlepšovalo svoj výkon a dosahovalo stále vyššie a vyššie ciele. Hry poskytujú priestor na prvé pokusy, ale aj cielené zdokonaľovanie sa, čo predstavuje kľúčové aspekty aj pre učenie sa. Ako uvádzajú Múglová a kol. (2010, s.35): „...v hrách dieťa obohacuje svoj duševný obzor, učí sa samostatne vystupovať, konať, získava prípravu, zručnosť, pohyblivosť, rozvahu a vedomosti... hra je aj jedným z prostriedkov motivácie, podporuje aktivitu, tvorivosť a fantáziu.“

Hra, prenesená do vzdelávacieho priestoru a obsahujúca vo svojej základnej štruktúre kognitívny rozvoj žiaka, je označovaná ako **didaktická hra**. Didaktická hra je často uplatňovaná v školskom kontexte nielen v primárnom vzdelávaní, avšak nie je nevyhnutne spojená iba s mladším školským vekom, ale môže byť súčasťou vyučovania aj starších žiakov alebo dospelých. Najprirodzenejšie však patrí práve do primárneho vzdelávania, kde by mali byť kľúčovou činnosťou žiakov na vyučovacej hodine. Navyše napomáha socializačnému procesu žiakov mladšieho školského veku, pretože dieťa sa počas hry učí spoliehať sa na svojich partnerov, vyrovnávať sa s úspechom, ale aj s prehrou. Je však veľmi dôležité, aby bola hra pre túto vekovú skupinu prispôbena možnostiam žiakov v tomto veku. Musí byť zrozumiteľná, najmä pokiaľ ide o kognitívnu náročnosť, a nemala by presahovať možnosti spracovávania informácií a stupňa abstrakcie.

Didaktická hra je charakteristická najmä tromi aspektmi:

- *hrovým cieľom* – má žiakov motivovať, stimulovať ich zvedavosť a snahu dosiahnuť ho,
- *vzdelávacím cieľom* – je z pohľadu žiaka menej podstatný, avšak z pohľadu vzdelávacieho procesu je práve on kľúčový,

- *jasné pravidlá* – ktoré vytýčia mantinely pre postupy počas hry a dopredu zdefinujú možnosti na dosahovanie cieľov, vrátane odmien a penalizácií pri úspešných a neúspešných pokusoch.

Hry teda predstavujú činnosť s konkrétnym cieľom a presne definovanými pravidlami. Je to tzv. zatvorená aktivita, ktorá musí mať jednoznačný koniec, inak by stratila motivačný aspekt. Za koniec sa v hre zvyčajne považuje dosiahnutie vytýčeného cieľa.

Vo vyučovaní cudzích jazykov sa hry používajú na rôzne účely. Sú pre jazykový rozvoj veľmi dôležité, keďže podporujú interakciu ako kľúčovú charakteristiku jazyka. Hry vytvárajú základný rámec, v ktorom žiak dokáže vnímať komunikáciu ako zmysluplnú a relevantnú. Túžba participovať na hre je pre žiaka dostatočný dôvod na to, aby si osvojil potrebné jazykové nástroje, či už slová, frázy alebo gramatické štruktúry, umožňujúce mu byť jej účastníkom.

Hry, využívané vo vyučovaní cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní, môžu mať za cieľ precvičiť a upevniť nové učivo tak, aby došlo k jeho automatizácii. Takéto hry sa zvyčajne zameriavajú na formálnu stránku jazyka a na správnosť v používaní slovnej zásoby alebo jazykových štruktúr. V nich sa zvyčajne vyžaduje, aby žiak používal dopredu presne zdefinované frázy a aby ich používal správne.

Na druhej strane komunikačné hry sú orientované na podporu komunikácie, teda ich cieľom je, aby žiak bol motivovaný prostredníctvom hry zúčastniť sa na činnosti alebo na komunikácii s okolím, avšak primárnym cieľom je zameranie na osvojenie si alebo precvičenie si určitej funkčnej stránky jazyka, teda v centre pozornosti je viac fluencia – plynulosť v jazyku – ako jazyková správnosť (Brewster et al. 1992, s. 181). Veľmi často sú tieto hry založené na princípe informačnej medzery, to znamená, že niektorí žiaci majú informácie, ktoré iní nemajú a ich úlohou je tieto informácie získať.

Hra, okrem kontextu, ktorý je pre žiaka mladšieho veku prirodzene motivačný, poskytuje priestor na opakovanie určitých vzorov v rámci presne zdefinovanej situácie, čo umožňuje žiakom ľahšiu automatizáciu. Nie je pre nich problematické opakovať otázky pri získavaní informácií alebo odpovedať v rámci hry, pretože vedia, že sa prostredníctvom tohto opakovania posúvajú bližšie k dosiahnutiu

cieľa. Zaujímavým aspektom hry, napríklad pri využívaní stolových hier, je aj faktor náhody, ktorý môže rozhodnúť o víťazovi (napríklad vráti prvého hráča o niekoľko polí späť alebo posunie iného vpred). Z hľadiska motivácie v rámci cudzojazyčného vzdelávania je tento faktor veľmi dôležitý, pretože každý žiak prirodzene túži uspieť. V kontexte bežnej vyučovacej hodiny sa to nemusí všetkým žiakom podariť, pretože rýchlejší žiaci zvyknú pomalších predbehnúť vo väčšine činností. Avšak pri hre, v ktorej sa vyskytuje faktor náhody, môže uspieť aj slabší žiak, čo ho následne motivuje pre zvyšovanie vlastného výkonu a pozitívne ovplyvní jeho ďalší jazykový progres.

5.3.2 Využitie naratívnych a dramatických techník

Rovnako prirodzené ako hry sú pre deti **príbehy** – či už ich počúvajú od rodičov, opatrovníkov, učiteľov alebo či sú samy ich účastníkmi, ako napr. v dramatických scénkach. Príbehy sú pre deti v podstate prirodzenou encyklopédiou života a sveta okolo nich. Prostredníctvom príbehov sa deti dozvedajú nielen o svete ako takom, ale aj o človeku, spôsoboch jeho správania, pričom majú možnosť vnímať pozitívne vzory.

Rozprávka alebo príbeh využitý vo vyučovaní cudzích jazykov je najlepším pracovným nástrojom na prezentovanie jednoznačnej situácie alebo kontextu, z ktorého dieťa dokáže odhadovať súvislosti aj pri neporozumení celej slovnej zásoby. Často je to aj vďaka tomu, že rozprávky ponúkajú dieťaťu kontext známy z rodného jazyka a dieťa prirodzene, už od narodenia, inklinuje k načúvaniu jazyku ako takému. Deti majú tendenciu opakovať samy pre seba počuté slová, neskôr celé frázy a časti textov. Brewster et al. 1992, s 158-9 zdôrazňuje, že túto charakteristiku prirodzeného osvojovania si jazyka je možné využiť aj vo formálnom vzdelávaní, zaradením príbehov do vyučovania. Počúvanie príbehu je spoločný zážitok, v ktorom majú deti možnosť reagovať prirodzene, smiať sa s ostatnými, prežívať vzrušenie, čo napomáha budovaniu dôvery a podporuje sociálny a citový vývoj.

Príbehy a rozprávky majú viacero črt, významným spôsobom podporujúcich osvojovací proces na hodinách cudzieho jazyka.

V prvom rade je to opakovanie častí deja, a teda aj opakovanie určitých fráz a slov, viažucich sa s týmto dejom, čo umožňuje dieťaťu ozrejmiť a upevniť si vzorec použitia nového jazyka, slov a štruktúr.

Ďalším významným aspektom rozprávky na hodinách cudzieho jazyka je možnosť zapojenia žiaka do deja príbehu využitím fantázie a vnútorným prežívaním príbehu. Tak aj dieťa, ktoré by v bežnej situácii v triede váhalo reagovať na učiteľovu otázku, dokáže spontánne a bez strachu reagovať na podnet z rozprávky alebo príbehu a používať jazyk bez toho, aby si to uvedomovalo.

Avšak najvýznamnejším pozitívom využívania rozprávky alebo príbehu je, že podporujú **spontánnu pozornosť** dieťaťa na úkor úmyselnej pozornosti. Psychológovia často škoľe vyčítajú neúmerené zaťaženie žiakov najmä mladšieho školského veku práve v oblasti úmyselnej pozornosti, čo spôsobuje preťažovanie a únavu týchto detí.

Pre efektívne využitie príbehu je dôležitá precízna príprava učiteľa, spracovanie príbehu, adaptácia používaného jazyka na takú úroveň, aby jej žiaci porozumeli. Je veľmi dôležité limitovať počet slov a fráz používaných v príbehu, aby sa tieto mohli použiť viackrát a aby sa počúvajúcí žiaci mohli prípadne do príbehu aj zapojiť pomocou odhadnutia, dopovedania vety a pod. Veľmi dôležitý je aj spôsob podania príbehu, ktorý by mal tým, ako ho rozprávajúci podáva upútať pozornosť žiakov, zaujať ich a motivovať k zapojeniu do deja. Ak chceme využiť plný potenciál, ktorý príbehy ponúkajú, je potrebné nadviazať na vypočutý príbeh rôznorodými aktivitami a činnosťami, v ktorých sa využije obsah príbehu, ale aj použitý jazyk.

Na vypočutý príbeh môže nadväzovať aj **dramatizácia**. Tá je popri využívaní príbehu ďalšou úspešnou metódou, ako spojiť cudzí jazyk a jeho osvojovanie si žiakmi mladšieho školského veku. Výhody použitia dramatických aktivít v primárnom vzdelávaní spočívajú najmä v schopnosti týchto aktivít povzbudiť žiakov k participácii na výpovedi v cudzom jazyku aj napriek ich obmedzeným jazykovým schopnostiam, napríklad tiež prostredníctvom neverbálnej komunikácie (napr. reč tela, gestá a výrazy tváre). Situačný kontext, zrozumiteľný pre všetkých účastníkov, sa stáva hlavným vodidlom pre žiakov a umožňuje im používať všetky komunikačné nástroje, ktoré

majú k dispozícii. Dramatické aktivity, okrem toho, že sú pre deti prirodzené, príjemné a zábavné činnosti (najmä vzhľadom na ich imitačné schopnosti), stimulujú emočné prežívanie komunikačného aktu a vytvárajú tak podmienky na zážitkové učenie a lepšie zapamätanie jazykových výpovedí. Umožňujú deťom používať fyzický pohyb pri učení, ktorý je nevyhnutným doplnkom k prevládajúcim kognitívnym aktivitám, zameraným najmä na vypracovanie zadania v učebnici alebo v pracovnom zošite.

Rovnako ako didaktické hry, aj dramatické aktivity sú väčšinou založené na spolupráci viacerých členov a umožňujú takto žiakom rozvíjať dynamiku triedy, sociálnu komunikáciu a interakciu.

5.3.3 Projektová práca na hodinách cudzieho jazyka

Projektová práca sa v minulých desaťročiach udomácnila v kontexte slovenských škôl a je často využívaná na rôznych, nie len cudzojazyčných predmetoch. Projektová práca má vo vyučovaní cudzích jazykov nezastupiteľné miesto, keďže ide o takých druh činnosti, ktorý je založený na využití všetkých jazykových zručností žiakov v rôznych fázach práce na projekte.

Význam práce na projekte spočíva v tom, že sa umožňuje viacrozmerný rozvoj žiakov:

- komunikatívny rozvoj (pomocou jazyka ako prostriedku komunikácie a sebaujadrenia, pomocou skúsenosti s použitím výpovedných jednotiek na konkrétny komunikačný zámer),
- kognitívny vývoj (prostredníctvom skúsenosti s riešením úloh, rozšírením vedomostí a uplatňovaním toho, čo sa naučili alebo prostredníctvom osvojovania si stratégií pri postupe práce),
- globálny rozvoj osobnosti prostredníctvom všeobecných kompetencií (prostredníctvom spolupráce so spolužiakmi, prostredníctvom prijímania iných názorov, hľadania kompromisov a uvedomovania si jednotlivosti ako časti väčšieho celku).

Aj keď projektová práca v primárnom vzdelávaní má značné limity, kvôli neskúsenosti žiakov, nižšej úrovni ich kognitívnej zrelosti a tiež kvôli veľkej závislosti na učiteľovi, je veľmi užitočné začať

s projektmi už na tomto stupni. Pri systematickej práci je možné vidieť veľký pokrok žiakov už počas jedného školského roka a na konci primárneho vzdelávania sú už žiaci vybavení značným množstvom stratégií, ktoré dokážu využívať a oveľa vyšším stupňom samostatnosti pri vypracovávaní projektu. Je však veľmi dôležité, aby táto práca bola realizovaná na vyučovacích hodinách, kde učiteľ žiakov učí, ako postupovať a ponúka im tak modely stratégií, ktoré môžu neskôr využívať aj samostatne.

Z pedagogického hľadiska má práca na projekte význam najmä kvôli tomu, že je zameraná na rozvoj samostatnosti žiakov, umožňuje žiakovi použiť také vyjadrovacie prostriedky, aké má v danej chvíli k dispozícii, umožňuje žiakovi rozhodovať sa o svojom postupe a overovať si jeho úspešnosť, rozvíja tvorivosť žiakov, keďže im otvára priestor na prezentáciu vlastného videnia riešenej problematiky a tiež kvôli tomu, že je kooperatívna nie súťaživá. Projekty tak ponúkajú žiakom väčšiu šancu na úspech, čo je najmä v raných štádiách osvojovacieho procesu veľmi dôležitý motivačný faktor.

V primárnom vzdelávaní je vhodné začať najprv s individuálnym typom projektov, keďže žiaci v tomto veku sú ešte stále značne egocentrickí a majú problém s delegovaním úlohy. Individuálny projekt im umožní pokúsiť sa o vypracovanie úlohy samostatne s tým, že si všímajú, ako sa s projektom vysporiadali aj ostatní žiaci. Je veľmi dôležité, aby učiteľ po vypracovaní projektu prezentoval práce všetkých žiakov a dal im spätnú väzbu na ich výkon, keďže práve takto môžeme ovplyvniť ich postup pri nasledujúcom zadaní. Týmto spôsobom žiaci zbierajú skúsenosti a rozširujú sa ich obzory s možnosťami, aké na vypracovanie projektu majú. Neskôr, v treťom a štvrtom ročníku, je možné zaradiť aj skupinový projekt, avšak je potrebné presne rozdeliť úlohy pre všetkých žiakov, keďže žiaci mladšieho školského veku majú problémy s delegovaním úlohy.

Projektová práca z jazykového hľadiska pomáha žiakom rozvíjať používanie jazyka na viacerých úrovniach. V prípravnej fáze ide jednak o porozumenie písanému alebo hovorenému textu (napríklad v prípravnej fáze môžu žiaci počúvať príbeh alebo opis, prípadne si príbeh prečítať) a vo fáze produkcie projektu sa snažia žiaci väčši-

nou v písomnej podobe využiť jazyk na pomenovanie, opis daných predmetov alebo činností. Záverečné fáza – prezentačná – umožňuje žiakom ústne prezentovať výstupný produkt. Aj napriek tomu, že ide prevažne o hlasnú reprodukciu napísaného textu, moment prehovoru pred ostatnými žiakmi je pre jazykové sebavedomie veľmi dôležitý a nemal by byť stresujúcou záležitosťou.

V primárnom vzdelávaní môže učiteľ využiť na projektovú prácu viacero výstupných produktov. Môže ísť napríklad o prípravu plagátu, ktorý môže byť výsledkom skupinovej práce alebo práce jednotlivca, o vyrobenie knižky alebo slovníka, o výrobu rôznych predmetov, ako napríklad záložky do kníh, pozdravy pri príležitosti rôznych sviatkov, albumy, v ktorých môžu prezentovať aj rodinné fotografie a iné.

5.3.4 Vyučovanie založené na činnosti

Primárne vzdelávanie ponúka široký priestor na uplatňovanie takých vyučovacích postupov, ktoré vedú k aktivizácii žiaka mladšieho školského veku. Pre vyučovanie, založené na podpore ich aktivizácie prostredníctvom činnosti a tiež označované ako činnostné vyučovanie, je podľa Tureka (2010, s. 398) charakteristická „aktívna učebno-poznávací činnosť žiakov“. Turek (ibid.) zdôrazňuje, že jeho základom je vytvorenie priestoru na to, aby žiak prostredníctvom svojich činností prestal byť pasívnym prijímateľom informácií od učiteľa alebo z učebného zdroja, ale aby sa sám stal iniciátorom overovania a používania jednotlivých prvkov učiva.

Činnostné vyučovanie vyjadruje vo svojej podstate všetky základné atribúty moderných prístupov k vyučovaniu, ktorých cieľom je pomôcť žiakovi skonštruovať vlastné hypotézy o osvojovanom učive prostredníctvom osobnej skúsenosti a autentického zážitku. Pre jazykové vzdelávanie majú tieto atribúty nesmierny význam. Činnostne zameraný prístup je definovaný aj v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky (SERRJ 2006, s.12), keďže „... *pokladá používateľov jazyka a učiacich sa jazyk hlavne za 'spoločenské činitele', t.j. takých členov spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nie výhradne jazykové), a tie majú splniť za daných okolností v kon-*

krétnom prostredí a vykonaním konkrétnej činnosti. Zatiaľ čo rečové akty sa vyskytujú v rámci jazykových činností, spomínané činnosti vytvárajú súčasť širšieho sociálneho kontextu, ktorý im signalizuje ich úplný význam.“

Činnostné vyučovanie v oblasti cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní v podstate znamená aktívne testovanie hraníc jazyka prostredníctvom aktivít, spontánne vťahujúcich žiakov do svojho centra. Pre žiakov tohto veku je prirodzené okamžite reflektovať videné a počuté vlastným overovaním, čo znamená, že už pri plánovaní vyučovacej hodiny je potrebné štruktúrovať vyučovanie takým spôsobom, aby objavovanie, formulovanie a overovanie hypotéz o jazyku bolo súčasťou vyučovacej jednotky. Ako uvádza Rosecká (In: Turek 2010, s. 400) činnostné učenie má pre úspech v učebnom procese nesmierny význam, keďže *„umožňuje aktívne zapojenie všetkých žiakov do vyučovacieho procesu, dáva žiakovi možnosť osvojiť si základné učivo, motivuje žiakov, rozvíja ich zvedavosť, logické myslenie a tvorivosť, umožňuje všetkým žiakom zažiť na vyučovaní úspech, učí žiakov spolupracovať, prirodzene vedie k diferenciacii a individualizácii vyučovania, poskytuje spätnú väzbu medzi učiteľom a žiakom, umožňuje sebakontrolu a sebahodnotenia žiakov, umožňuje postupný rozvoj kľúčových kompetencií a rozvíja zodpovednosť žiakov“.*

Učiteľ by teda nemal voliť monologické vysvetľovanie a objasňovanie toho, ako jazyk funguje, ale naopak vytvoriť priestor na to, aby to žiak mohol objaviť sám a podať o tom dôkaz prostredníctvom vlastnej reakcie. Všetky vyššie uvedené metódy pre vyučovanie cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní považujú činnostné učenie za východiskovú premisu svojich základných princípov.

5.4 Učebné materiály a didaktické pomôcky

5.4.1 Učebnica cudzieho jazyka

Učebnica ako základná učebná pomôcka pre žiaka i učiteľa má vo vyučovaní nezastupiteľné miesto. Radí sa k základným materiálnym prostriedkom vyučovacieho procesu ako najdôležitejší zdroj infor-

mácií a poznatkov a jej úloha nie je obmedzená na kumulovanie istého množstva informácií a ich sprostredkovanie účastníkom učebného procesu. Učebnica pôsobí ako dynamické médium tohto procesu, ako nástroj aktívnej komunikácie medzi študentom, učiteľom a samotným učivom. Jedným zo zakladateľov teórie a tvorby moderných školských učebníc - najmä jazykových - bol Ján Amos Komenský, ktorý vo svojej Veľkej didaktike sformuloval požiadavky na vlastnosti textu učebnice a požiadavky komunikatívnej vlastnosti učebnice, aktuálne ešte aj dnes (Průcha 1997, s. 270). Všeobecná didaktika chápe učebnicu ako „*didaktický text, ktorý prezentuje učivo s cieľom jeho osvojenia si žiakmi*“, pričom je „*najdôležitejšou učebnou pomôckou pre žiakov a oporou práce učiteľa*“ (Turek 2010, s. 313).

Vo vyučovaní cudzích jazykov majú učebnice dlhoročnú tradíciu, hoci vzťah a prístup k nim sa v minulých desaťročiach menil podobne, ako sa menili prístupy k vyučovaniu samotných cudzích jazykov. V súčasnosti ostáva postavenie učebníc dominantné v celosvetovom meradle aj napriek obrovskému rozmachu audiovizuálnych pomôcok a moderným technológiám. Apple ešte koncom minulého storočia tvrdil na základe svojich výskumov (1989, s. 157), že takmer 75% času, ktorý strávia študenti základných a stredných škôl v triede a 90 % času, venovaného domácej príprave na vyučovanie, sa spája práve s používaním textových materiálov, teda aj učebnice. Skúsenosti potvrdzujú, že ani dnes sa situácia veľmi nezmenila a transformačný proces vzdelávania na Slovensku ukazuje, že učitelia učebnice považujú za nezastupiteľné a ich neprítomnosť sa javí ako veľmi ťažko prekonateľná prekážka aj pri existencii moderných technológií.

Učebnica je teda značnou autoritou v učebnom procese, vzhľadom na to, do akej miery tento proces ovplyvňuje a do akej miery si v rámci tohto procesu udržiava dominantné postavenie. Túto dominanciu podčiarkuje jednak kvantitatívny faktor, čiže celkový čas, počas ktorého ju žiaci na hodinách využívajú, ale rovnako sa prejavuje aj v interakcii učiteľ - učivo. Hoci učiteľ zohráva aktívnu úlohu v selekcii a zdôrazňovaní určitých aspektov učiva, je nevyhnutné zdôrazniť, že učivo, ktorým sa najpravdepodobnejšie zaoberá na hodine, je práve učivo obsiahnuté v učebnici.

V rámci vyučovania cudzích jazykov je dôležité si uvedomiť, že variabilita učebníc, každoročne ponúkaných učiteľom, nevyhnutne reflektovaná rôznorodosťou výberu učiva, ktoré jednotlivé učebnice obsahujú, rôznorodosťou dôrazu na určité aspekty vybraného učiva, formou jeho spracovania a podobne. Učebnice však nevznikajú náhodným zoskupením vybratého učiva alebo učebného materiálu. Každá učebnica musí spĺňať určité funkcie, čo si pri jej používaní musí byť učiteľ vedomý. Funkciami učebnice sa rozumujú také vlastnosti, „*ktoré sa sformovali vzhľadom na cieľ, ktorý plní ako nositeľka obsahu vzdelávania.*“ (Zujev 1986, s. 66)

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznym vymedzovaním funkcií učebnice. Napr. Průcha (1997, s. 278) uvádza len tri základné funkcie, a to funkciu prezentácie učiva, funkciu riadenia učenia a vyučovania a funkciu organizačnú (orientačnú). Podobne Hendrich (1988, s. 396) uvádza rovnako tri funkcie, avšak definuje ich ako funkciu prezentačnú, stimulačnú a motivačnú. Na druhej strane Zujev (1986) na základe svojich výskumov uvádza nasledujúce funkcie: informačnú, transformačnú, systematizačnú, funkciu upevňovania vedomostí a sebakontroly, seba vzdelávaciu, integrujúcu, koordinujúcu a rozvíjajúcu funkciu a funkciu výchovnú. Z týchto všeobecných definícií funkcií učebnice sa potom dajú odvodiť funkcie učebnice cudzieho jazyka, ako ich napr. uvádza Tandlichová (1998, s. 16): informačná funkcia, stimulačná a rozvíjajúca funkcia, integračná funkcia, výchovno-motivačná funkcia, kontrastívno-transformačná funkcia, kontrolná funkcia a funkcia inšpiračno-usmerňujúca učenie sa, vyučovanie a osvojovanie cudzieho jazyka.

Aj napriek rôznym vymedzeniam jednotlivých funkcií je zrejmé, že učebnica musí ostať základnou učebnou pomôckou a napomáhať kognitívnemu, emocionálnemu, sociálnemu a estetickému rozvíjaniu osobnosti učiaceho sa. Pre učebnicu cudzieho jazyka je však špecificky významné najmä rigorózne napĺňanie informačnej funkcie z hľadiska multikultúrnej výchovy, s dodržiavaním zásad rešpektovania socio-kultúrnych vzťahov a so zvážením pôsobenia získavaných informácií na žiaka, čo je potrebné pozorne si všímať najmä z dôvodu, že prevažná väčšina učebníc používaní na Slovensku je vydávaná zahraničnými vydavateľmi.

Používanie učebníc v primárnom vzdelávaní sa zásadnejším spôsobom neodlišuje od toho, ktorý je uplatňovaný vo vyšších ročníkoch, teda rovnako tu platí, že pre efektívnu prácu na hodine, je potrebné pracovať s učebnicou dynamicky. Učiteľ by teda nemal vyučovací proces riadiť tak, že sa striktne pridrža postupnosti zadaní v učebnici, ale mal by pravidelne tieto zadania dopĺňať, modifikovať, vyberať si z nich tie, ktoré vyhovujú cieľu hodiny a vynechávať tie, ktoré nie sú pre cieľ hodiny primárne dôležité, prípadne môžu byť riešené ako domáca práca. Práve tu sa však v primárnom vzdelávaní môžu učitelia nechať odvíjať od zásad používania učebnice, pretože žiaci mladšieho školského veku vo všeobecnosti vnímajú učebnice veľmi pozitívne a väčšinou vyžadujú, aby učiteľ nevynechal žiadne zadanie používanej učebnice. Majú tendenciu upozorniť učiteľa, že niektoré zo zadaní ešte nebolo realizované. Ani takéto snahy by však nemali viesť učiteľa od upustenia od vyššie spomenutých zásad, pretože učebnica je len jednou z didaktických pomôcok, ktoré by mal učiteľ na hodine využívať. Najmä vo vyučovaní žiakov mladšieho školského veku je potrebné používať veľké množstvo doplnkového materiálu, aby sa učivo čím viac konkretizovalo a aby sa pôsobilo na viacero zmyslov detí. Učebnica, akokoľvek podnetná, nedokáže žiakovi v tomto veku poskytnúť plnohodnotné zážitkové učenie, na ktorom by mal vyučovací proces od prvých ročníkov stavať.

V súčasnosti si učitelia v školách volia učebnice anglického jazyka, ktoré chcú používať, z ponuky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR alebo v prípade 1. a 2. ročníka z ponuky vydavateľstiev. Výber vhodnej učebnice, vyhovujúcej jednak podmienkam, v ktorých sa vyučovací proces bude realizovať, ale tiež žiakom a učiteľovi, je náročný proces, a preto musí byť podložený dôslednou analýzou jednotlivých aspektov učebnice a jej komplexným posúdením. Ako uvádza Ellis (1997, s. 36) k hodnoteniu učebnice sa dá pristupovať z dvoch hľadísk. Prvé hodnotenie nazýva predikčným - keď učiteľ zvažuje a posudzuje kvalitu materiálu pred jeho použitím - a druhé retrospektívnym - keď hodnotí materiál spätne, na základe vlastného používania učebnice alebo jej časti.

Pri výbere vhodnej učebnice pre anglický jazyk v primárnom vzdelávaní musí učiteľ v prvom rade zvážiť, **či učebnica obsahu-**

je písaný text alebo nie. Ak sa hodnotenie učebnice zameriava na prvý ročník primárneho vzdelávania, výber so súvislým písaným textom by bol didaktickou chybou. Dieťa totiž ešte nevie čítať a písať v rodnom jazyku, je to jeho hlavnou úlohou v úvode školskej dochádzky. Keďže v našom kontexte vyučujeme anglický jazyk ako cudzí jazyk, musíme umožniť dieťaťu vysporiadať sa s touto úlohou najprv v rodnom jazyku a až potom ju začať rozvíjať v cudzom jazyku. Učebnica pre prvý ročník by mala obsahovať výhradne obrazový materiál, s ktorým žiaci na hodine pracujú. V druhom ročníku môže učebnica obsahovať písaný text, ale iba na úrovni slov, pomenúvajúcich obrázky, prípadne krátkych fráz. Súvislé texty v tomto ročníku ešte stále nemajú pre žiakov žiaden význam, keďže nedokážu využiť ich potenciál. Práve naopak, súvislé texty môžu pôsobiť vysoko demotivačne, nakoľko dieťa nemá ešte osvojenú techniku čítania v anglickom jazyku. Napriek tomu, že v rodnom jazyku už žiaci čítať vedia, ešte stále nie sú zdatnými čitateľmi. Avšak kvôli možnosti realizovať nácvik a prípravu na čítanie už v druhom ročníku slová v učebnici by mali byť prítomné. Tretí ročník, v ktorom žiaci začínajú s rozvíjaním čítania, už dieťa potrebuje aj súvislejšie texty, avšak musia byť primerané tomu, čo žiaci zvládnu. Hustota textu musí byť na takej úrovni, aby sa v nej žiaci dokázali ľahko orientovať aj pri ich minimálnej skúsenosti s cudzojazyčným textom. Následne vo štvrtom ročníku by učebnice mali poskytnúť dostatočný priestor pre učiteľa, aby mohol vyučovanie obohatiť o doplnkové programy, či už čitateľský alebo program obsahovej a jazykovej integrácie. Ani prehustené učebnice, komplikujúce orientáciu žiaka v texte, totiž nedokážu zabezpečiť dostatočné sýtenie cudzím jazykom a dostatočnú kontextovú variabilitu pre odpozorovanie jazykových vzorcov.

Pri výbere vhodnej učebnice musí učiteľ následne zvážiť, **akú časovú dotáciu** má k dispozícii v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania a na aké dlhé obdobie učebnicu potrebuje. Najpraktickejšie je vyberať si učebnicu na jeden školský rok, avšak pri zvažovaní výberu je potrebné brať do úvahy aj presah jedného roka, teda nadväzný učebný materiál na učebnicu, ktorú hodnotíme. Je veľmi dôležité vnímať cudzojazyčný progres od prvého po štvrtý ročník

v súvislostiach a nie ako štyri navzájom nesúvisiace roky. Najvýhodnejšie sa javí vybrať si učebnicový komplex, pokrývajúci jednotlivé jazykové úrovne, alebo vybrať si dva naväzujúce komplexy – jeden pre prvý a druhý ročník a druhý pre tretí a štvrtý ročník. Aj v takomto prípade je však potrebné zvážiť, či nedôjde k veľkému posunu v tom, kde sa prvý komplex končí a kde druhý začína. Samozrejme, je potrebné pamätať aj na to, že obsah učebnice nemôže vyplniť všetky vyučovacie hodiny a najmä v primárnom vzdelávaní je lepšie mať obsahu v učebnici menej a dopĺňať ho inými činnosťami a didaktickými pomôckami, ako mať obsahu príliš veľa, a teda nevyhnutne z neho niečo vynechávať.

Dalšími kritériami výberu by mal byť **súlad učebnice so školským vzdelávacím programom a učebnými osnovami**. Moderné učebnice, v súčasnosti používané v primárnom vzdelávaní sú vo väčšine prípadov vydávané renomovanými zahraničnými vydavateľstvami, ktoré sa pri publikovaní orientujú na uplatňovanie Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, avšak učitelia si musia všímať práve súlad učebnice s ich učebnými osnovami. Pretože aj napriek tomu, že učebnica vychádza z referenčného rámca, môže obsahovať viac učiva v jednej knihe, ako to učiteľ pri svojej časovej dotácii dokáže zvládnuť. Iná učebnica, tiež vychádzajúca z referenčného rámca, môže obsahovať na jeden školský rok menej učiva, a to môže niektorým školám vyhovovať viac. Zároveň, si učiteľ musí uvedomiť, že skutočnosť, že pracuje so zahraničnou učebnicou musí zvažovať aj pri zostavovaní vyučovacej hodiny. Učebnice cudzích jazykov, vydávané v zahraničí, sú na rozdiel od učebníc ostatných predmetov používaných v školách, napísané zahraničnými autormi, ktorí ich neadresujú konkrétnemu používateľovi, ale celosvetovému trhu. Títo autori majú síce výhodu používania angličtiny ako rodného jazyka a tiež väčšie predpoklady pre autentickéjšie stvárnenie socio-kultúrnych vzťahov danej komunity, avšak chýba im poznanie cieľového kontextu, či už lingvistického alebo sociálneho pozadia učiacich sa, ich potreby a očakávania, ako aj podmienky, v akých sa cudzí jazyk učia. (Straková, 2001)

Keďže žiaci budú pracovať s učebnicou pomerne veľkú časť školského roka, je dobré tiež zhodnotiť **vizuálnu funkčnosť a atraktív-**

nosť učebnice pre žiakov – primeranosť ilustrácií, vhodnosť a prehľadnosť rozdelenia učiva, možnosť rýchlej orientácie a primeranú hustotu obsahu v rámci strany učebnice. Žiaci mladšieho školského veku kvôli svojim špecifikám potrebujú názorný prístup k prezentácii učiva. Aj vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania je teda potrebné kvalitné vizuálne spracovanie učiva. V nižších ročníkoch je na druhej strane dôležité, aby učebnica obsahovala sprievodný materiál podporujúci aj rozvoj manuálnych činností – vystrihovanie, lepenie, dokresľovanie alebo maľovanie.

Nemenej dôležitým kritériom pre výber vhodnej učebnice anglického jazyka v primárnom vzdelávaní je aj primeranosť vzhľadom na **kognitívne schopnosti žiakov**. Nezriedka sa totiž v učebniciach vyskytujú úlohy, ktorých kognitívna náročnosť presahuje aktuálne možnosti žiakov. Prejavuje sa to najmä v cvičeniach analytického typu, vyžadujúcich od žiakov také činnosti, na ktoré je potrebné rozvinutejšie abstraktno-pojmové myslenie. V takýchto cvičeniach žiaci môžu zlyhávať nie kvôli cudziemu jazyku, ale kvôli neschopnosti vyriešiť úlohu ako takú.

5.4.2 Doplnkové materiály

Doplnkové materiály sú nevyhnutnou súčasťou vyučovania a nevyhnutným doplnkom akejkolvek učebnice. Je to najmä z toho dôvodu, že pre žiaka mladšieho školského veku je práca len s učebnicou veľmi namáhavá a náročná. Žiaci potrebujú doplnkový materiál kvôli tomu, aby mohli využívať viaczmyslové a zážitkové učenie sa, aby si mohli rozvíjať motorické zručnosti a vlastnú predstavivosť, ale najmä, aby zmenou pracovného materiálu mohli sledovať vyučovaciu hodinu, keďže každá zmena činnosti pôsobí motivačne na ich pozornosť.

Učebnica slúži ako základný didaktický materiál, vytvárajúci pre učenie sa základnú štruktúru a ponúkajúci určitý systém v učebnom procese. Doplnkový materiál slúži na rozvíjanie tejto štruktúry. Učebnica nikdy nedokáže obsiahnuť komplexnosť vyučovacej hodiny, avšak na základe štruktúry učiva v učebnici, môže učiteľ dopĺňať vyučovaciu hodinu o činnosti založené na doplnkovom materiáli.

V súčasnosti majú učitelia cudzích jazykov možnosť využívať veľké množstvo doplnkového materiálu, ktoré môže byť pripravené pre konkrétnu vzdelávaciu úroveň alebo môže ísť o autentický materiál, dostupný na internete. Existuje početné zastúpenie publikácií, venujúce sa špeciálne vybraným oblastiam cudzojazyčného vzdelávacieho procesu a ponúkajúce učiteľom alternatívne riešenia konkrétnych situácií počas vyučovania. Internet priniesol aj nový fenomén, ktorým je zdieľanie materiálov použitých na vyučovaní samotnými učiteľmi.

Medzi najčastejšie používaný doplnkový materiál na hodinách anglického jazyka v primárnom vzdelávaní patria obrázky, plagáty, bábky, knihy, obrázkové slovníky, interaktívne učebné pomôcky, reálne predmety alebo hračky. Všetky tieto doplnkové materiály slúžia na konkretizáciu učiva, na upevnenie osvojovaného pojmu a na posilnenie sústredenia žiakov na konkrétnu situáciu, prostredníctvom ktorej sa prezentuje jazykový jav.

Obrázky (tzv. flash cards) napomáhajú pri prezentácii novej slovnice, pri jej precvičovaní a na individualizovanú činnosť žiakov, napríklad pri práci vo dvojici, v skupinke, ale aj pri samostatnej práci žiakov. Žiakom umožňujú vytvoriť si pamäťový spoj na základe vizuálneho podnetu, pochopiť význam slova a kontext situácie bez toho, aby bolo potrebné použiť materinský jazyk a prekladať ho žiakom. Obrázky a obrázkové karty sú základnou výbavou učiteľa cudzieho jazyka na tomto stupni práve kvôli zjednodušeniu porozumenia, ľahkej manipulovateľnosti – či už použitím v ruke, pripnutím na tabuľu, posúvaním medzi žiakmi alebo rozdelením medzi žiakov – a adresnému špecifikovaniu pojmu.

Plagáty (postery) ponúkajú učiteľovi rovnaké postupy, avšak postery sa kvôli svojej veľkosti využívajú viac pre prácu celej triedy, to znamená, pozornosť všetkých žiakov je upriamená na objekty znázornené na plagáte. Je to výhodné najmä pri aktivitách, kde nie je veľká individualizácia, napríklad pri počúvaní príbehu alebo nácviku počúvania, resp. na aktivity, trénujúce pozornosť detí. Postery slúžia aj ako dobrá pomôcka v úvodných fázach prezentácie nového učiva, keď je potrebné zopakovať si už osvojené učivo, prípadne zistiť to, čo žiaci už vedia v danom tematickom okruhu.

Bábky v primárnom vzdelávaní, najmä u žiakov prvého a druhého ročníka, znamenajú otvorenie priestoru pre nový element, ktorý sa žiakom neviaže so školským prostredím a učením sa, ale považujú ho skôr za radostnú udalosť, za niečo výnimočné. Použitie bábky sa takto podieľa na vytvorení pozitívnej atmosféry v triede a na zážitku, vytvárajúceho pre žiaka lepšie podmienky na to, aby si zapamätal konkrétnu situáciu. Bábky slúžia ako jedinečný vizuálny prostriedok na upútanie pozornosti žiakov, či už v úvode hodiny, v jej závere, alebo v ktorejkoľvek chvíli počas vyučovacej hodiny, keď žiaci začínajú byť unavení. Bábky môžu byť použité príležitostne alebo systematicky, kedy bábka funguje ako stály prvok vyučovania.

Knihy na čítanie sú veľmi dôležitým doplnkovým materiálom najmä pre žiakov tretieho a štvrtého ročníka. Ponúkajú možnosť získania prvého zážitku z komplexnejšieho textu v cudzom jazyku a otvárajú priestor pre rozvíjanie porozumenia, pre odhadovanie z kontextu, pre rozvoj predstavivosti. Učebnice nedokážu naplniť túto potrebu zo zrozumiteľných dôvodov, preto by sa knihy na čítanie mali stať pevnou súčasťou vyučovania triakov a štvrtákov. V úvodných fázach tohto procesu, najmä v treťom ročníku, je možné začať s knihami, obsahujúcimi obrázok a slovo, prípadne slová, neskôr obrázok s jednou alebo dvomi vetami. Dôležitá je systematickosť v používaní kníh, aby žiaci počas jedného roka prečítali viacero kníh. Vo štvrtom ročníku už žiaci dokážu prečítať aj rozsiahlejší príbeh a je na to možné využiť zjednodušené čítanky príbehov, ktoré v rozsahu 150 až 200 slov prerozprávajú príbeh, či už klasickú rozprávku alebo pôvodný príbeh. V tomto ročníku žiaci potrebujú dostatočný priestor (z rozsahového aj obsahového hľadiska) na nácvik čítania s porozumením jednak kvôli rozširovaniu slovnej zásoby, ale aj kvôli obohacovaniu osvojovacieho procesu dostatočným množstvom príkladov a vzorcov používania cudzieho jazyka.

Obrázkové slovníky sú užitočnou pomôckou najmä z toho dôvodu, že pomáhajú rozvíjať samostatnosť žiakov. Tí sa stávajú menej závislí na učiteľovi, lebo si dokážu vyhľadať slovo alebo jeho význam bez učiteľovej pomoci. Obrázkové slovníky, väčšinou organizované podľa tematických celkov, umožňujú žiakovi vyhľadať si také slovo, ktoré ho v rámci daného celku zaujíma a takýmto spôsobom umožň-

ňujú žiakom rozširovať slovnú zásobu nad rámec učebnice. Cielené vyhľadávanie slov, ktoré sám žiak chce vedieť použiť v cudzom jazyku, napomáha vyššej motivačnej zložke, fixujúcej vyhľadané slovo v pamäti, a keď sa vytvorí dostatočný priestor na recyklovanie takejto slovnej zásoby, žiaci majú príležitosť obohatiť svoju slovnú zásobu.

Reálne predmety a hračky podobne ako obrázky napomáhajú konkretizácii učiva a podporujú porozumenie pojmov bez potreby prekladať ich do materinského jazyka, ale navyše stimulujú viac zmyslov, ktoré dokážu žiaci v učebnom procese uplatniť, napríklad vôňu, chuť a hmat. Je preto užitočné ponúkať žiakom reálne predmety na podporu zážitkového učenia sa. Žiaci by pri používaní reálnych predmetov mali mať možnosť fyzicky s nimi manipulovať, nie sa len na ne pozeráť. V takom prípade by sme ich postavili do rovnakej pozície ako obrázky a nespĺňali by svoj účel podpory viacmyslového učenia sa.

Interaktívne učebné pomôcky sa v súčasnosti viažu najmä s modernými technológiami, umožňujúcimi žiakovi kontakt s cudzím jazykom prostredníctvom interaktívnych činností. V tejto súvislosti sa žiada podčiarknuť najmä slovo „interaktívne“, keďže napríklad aj sledovanie príbehu premietaného na vyučovacej hodine má svoj zmysel, pretože žiak vníma cudzí jazyk v kontexte, avšak žiak mladšieho školského veku si jazyk osvojuje najmä v interakcii, to znamená tak, že reaguje na podnety a má možnosť stanovovať a následne si overovať svoje hypotézy, ako daný jazyk funguje. Preto sú interaktívne pomôcky, v súčasnosti najmä interaktívne tabule, vítanou pomôckou stimulujúcou promptnú a bezprostrednú reakciu žiaka na podnet. Je však nevyhnutné zdôrazniť, že 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 zaberať väčšinu priestoru na vyučovaní.

Moderné technológie, často označované ako informačno-komunikačné technológie (IKT), už niekoľko rokov patria medzi hlavné prostriedky modernizácie základných aj stredných škôl na Sloven-

sku. Uplatňujú sa na každom stupni vzdelávania a na každej strane – ako na strane učiteľa, tak na strane žiaka. Zatiaľ čo žiaci dnešných škôl s výpočtovou technikou rastú od prvých rokov života, učitelia museli nadobudnúť nové zručnosti s prácou na počítači, s tým ako ovládať interaktívne tabule a ako pracovať v jazykových laboratóriách. Preto sa aj v odbornej terminológii (Prensky, 2001) stretávame so zaužívaným označením žiakov ako „digitálni rodení“ (digital natives) na označenie používateľov výpočtovej techniky, ktorí s ňou vyrastajú od útleho veku, a „digitálni imigranti“ (digital immigrants) na označenie tých, ktorí sa s výpočtovou technikou stretli až vo vyššom veku a museli byť zaškolení na jej používanie. Rozdiely medzi týmito dvomi skupinami sa prejavujú najmä v tom, že „digitálni rodení“ nemajú zábrany pri používaní výpočtovej techniky a intuitívne vyhľadávajú postupy riešenia zadania, kým digitálni imigranti majú značný rešpekt pred používaním techniky, majú tendenciu rezignovať na hľadanie riešenia a majú menej odvahy urobiť nasledujúci krok, ak si nie sú istí výsledkom.

Moderné technológie priniesli do škôl obrovskú zmenu, aj keď tá sa prejavuje na jednotlivých školách na rôznych úrovniach. Niektoré školy vybavili väčšinu tried interaktívnymi tabuľami, používajú elektronické učebné pomôcky a klasické učebnice akoby tvorili už len doplnkový materiál. Iné školy, na druhej strane, majú interaktívne tabule len vo vybraných triedach v malom počte, kde sa vyučujúci striedajú vo vyučovaní a moderné technológie považujú len za doplnkové k hlavným, ktorými sú učebnice.

V cudzojazyčnom vyučovaní sa interaktívne tabule veľmi rýchlo zakomponovali do vyučovacích materiálov a v súčasnej dobe sú už tzv. „itools“ (interaktívne pomôcky) súčasťou mnohých učebnicových komplexov. Je to dané najmä skutočnosťou, že učebnice používané u nás väčšinou vydávajú zahraničné vydavateľstvá, ktoré majú veľmi dobré podmienky (či už z hľadiska odborníkov na cudzí jazyk alebo aj z hľadiska technického zabezpečenia) na implementovanie doplnkových materiálov do základných učebnicových komplexov.

Moderné technológie predstavujú veľký posun vo vyučovaní cudzích jazykov, pretože umožňujú v takej miere, ako nikdy doteraz, sprostredkovať priamy kontakt žiaka s jazykom. Umožňujú využí-

vať jednak vnímanie autentického jazyka prostredníctvom reálnych záznamov zverejnených na internete alebo prostredníctvom webových stránok zameraných na vyučovanie cudzích jazykov. Napomáhajú tiež priamej komunikácii žiakov v triede so žiakmi v cieľovej krajine alebo v inej krajine, kde sa anglický jazyk vyučuje tiež ako jazyk cudzí prostredníctvom tzv. telemostov. Itools pripravené podľa jednotlivých učebnicových komplexov zase ponúkajú rôzne aktivity a činnosti, rozvíjajúce jazykové kompetencie žiakov. Interaktívne tabule umožňujú to, čo doteraz premietacie plátna neumožňovali. Priamu prácu žiaka na elektronickej tabuli bez použitia učiteľovho počítača. Žiakom to umožňuje byť aktívnejší vo svojich reakciách, spontánne reagovať na chybné rozhodnutie, rýchlo sa rozhodovať po vyhodnotení situácie a vedie ich to aj k väčšej samostatnosti. Kým pri tradičných učebniciach boli žiaci odkázaní na učiteľovo rozhodnutie, či žiakova odpoveď je správna alebo nie, pri interaktívnych pomôckach sa žiak na učiteľa vôbec nemusí obrátiť, keďže mnohé programy sú nastavené na priamu komunikáciu so žiakom a poskytujú mu spätnú väzbu na jeho činnosť, t.j. pochvalu pri dobre vypracovanej úlohe a správnej odpovedi, pri chybnom kroku poskytujú nápovedu a upozornenie, čo je potrebné zvážiť a pomáhajú žiakovi nájsť správnu odpoveď. Učiteľ má takto príležitosť vytvoriť väčší priestor pre žiaka na to, aby sa sám dopracoval k želanému výsledku.

Z jazykového hľadiska prinášajú moderné technológie obrovské priblíženie cieľového jazyka budúcemu používateľovi. Umožňujú mu podstatne väčšie vystavenie cieľovému jazyku, ako to v minulosti dokázal učiteľ s niekoľkými nahrávkami. Samozrejme, je potrebné uvedomiť si, že autentický jazyk, teda taký, ktorý je zaznamenaný bez úpravy na príslušnú jazykovú úroveň, môže predstavovať pre žiakov neprekonateľný problém v porozumení, ak je rozdiel medzi ich schopnosťou porozumieť a obsahom prehovoru príliš veľký. Všetky autentické nahrávky je potrebné starostlivo vybrať a zvážiť, či žiaci budú schopní s takýmto textom pracovať. Pritom si treba uvedomiť, že žiak nemusí nevyhnutne porozumieť každému slovu prehovoru, ale jeho úloha môže byť obmedzená na zachytenie vybraných slov, na globálne porozumenie, na zaznamenanie nálady hovoriaceho a pod.

Žiaci mladšieho školského veku veľmi ocenia, ak môžu pracovať s modernými technológiami, predstavujúcimi pre nich nekonečný priestor objavovania a spoznávania. Vo všeobecnosti žiaci v primárnom vzdelávaní môžu moderné technológie používať na niekoľko činností:

- pracovať s itools používanou učebnicou na interaktívnej tabuli,
- pracovať s cvičeniami a úlohami vybraných vzdelávacích portálov alebo CD nosičov,
- pracovať s cvičeniami pripravenými ich učiteľom (v programoch Word, Power Point, Hot Potatoes a pod.)
- počúvať a pozerať vybrané prehovory (napr. na Youtube),
- sledovať vzdelávacie programy pre deti z prostredia cieľového jazyka.

Vo vyšších ročníkoch k týmto činnostiam môžu pribudnúť aj:

- vyhľadávanie informácií, potrebných na vypracovanie určitej úlohy, napr. projektu,
- príprava krátkej prezentácie, napr. ako uvádza Cimermanová (2009), žiaci môžu vyrobiť vlastné knihy na základe prečítaného príbehu s krátkym textom a obrázkom,
- zapojenie sa do reálnej diskusie s rovesníkmi z inej krajiny (napr. prostredníctvom Skype).

Zaujímavou novinkou je aj využívanie tzv. „wiki“ so žiakmi mladšieho školského veku, čo budú pravdepodobne preferovať technicky zručnejší učitelia, keďže nejde o najbežnejšie použitie technológií. Ide o prácu na veľmi jednoduchej webovej stránke, kde je možné zhromažďovať informácie, triediť ich, prepájať s inými dokumentmi a takýmto spôsobom umožniť žiakom byť v kontakte s učivom aj mimo školy. Shelly Sanchez Terrell (2012) poukazuje aj na možnosť zapojenia rodičov do vyučovacieho procesu, čo je práve u mladších žiakov veľmi dôležitý faktor. Rodičia sa v prevažnej väčšine snažia deťom pomáhať v prvých rokoch ich školskej dochádzky, avšak nie vždy vedia, ako na to a aplikujú preto vlastnú skúsenosť z čias, keď boli žiakmi sami. Avšak pri vyučovaní cudzích jazykov tento faktor môže spôsobiť komplikácie, keďže mnohí rodičia nemajú žiadnu

cudzojazyčnú skúsenosť z čias, keď boli v primárnom vzdelávaní, a preto aplikujú postupy z neskoršieho veku. Tieto sú však viac na škodu ako na úžitok, keďže nie sú kompatibilné so spôsobom osvojovania si cudzieho jazyka v ranom veku. Učiteľ má takto možnosť usmerňovať činnosť a pomoc rodičov želaným smerom, prostredníctvom informácií, pokynov alebo úloh, ktoré môžu rodičia so žiakmi doma robiť.

V závislosti na veku žiakov je potrebné zvoliť vhodnú činnosť tak, aby učiteľ dokázal čo najefektívnejšie využiť limitovaný čas, ktorý má k dispozícii, na cudzojazyčnú výučbu. Činnosti, realizované na hodine s využitím moderných technológií, je potrebné dopredu naplánovať, premyslieť tak, aby činnosti, vykonávané na hodinách s použitím IKT neprebiehali počas celej vyučovacej hodiny. Učiteľ by mal vzhľadom na vek žiakov činnosti striedať a využívať aj iné aktivity. Takisto nie je vhodné, aby v prvých ročníkoch žiaci využívali IKT na každej cudzojazyčnej hodine, pretože to limituje také činnosti, ktoré sú pre jazykový rozvoj žiakov žiaduce, ako je využitie pohybu, dramatické aktivity a pod. Ďalším problematickým aspektom môže byť prílišné zahlcovanie žiakov variabilitou IKT, ak učiteľ využíva viacero technológií – počítače, interaktívnu tabuľu, tablety, pretože to vedie k nekonzistentnosti výučbového procesu. Aj tu platí, že menej môže byť niekedy viac. Moderné technológie sú jednoznačne motivačným faktorom aj pre žiakov mladšieho školského veku, avšak musia byť využívané v súlade s pedagogicko-psychologickými princípmi a didaktickými zásadami tak, aby učebný proces podporovali a nie vytvárali pre žiakov ďalšie prekážky na prekonávanie.

6 ROZVÍJANIE CUDZOJAZYČNÝCH ZRUČNOSTÍ A PROSTRIEDKOV V PRIMÁRNOM KONTEXTE

Naučiť sa cudzí jazyk znamená vedieť porozumieť tomu, čo nám niekto v cudzom jazyku hovorí, čo počujeme alebo o čom čítame, ale tiež vedieť reagovať, ak sa nás niekto niečo opýta alebo vedieť sa porozprávať s človekom, ktorý daný cudzí jazyk používa, prípadne zvládnuť takúto komunikáciu v písomnom styku. Teória vo všeobecnosti definuje dva aspekty jazyka:

- a. dekódovanie jazykového vstupu a jeho pochopenie,
- b. kódovanie, ktoré slúži na vyjadrenie určitého jazykového výstupu.

(Sternberg 2002, s. 320)

Didaktika anglického jazyka v súlade s týmito aspektmi, člení v cudzojazyčnom kontexte zručnosti používať cudzí jazyk na **receptívne** a **produktívne**. K **receptívnym** patrí počúvanie a čítanie, keďže pri nich prijímame určité informácie a aktívne ich spracúvame na úrovni našich myšlienkových procesov. Na druhej strane, ak chceme jazyk produkovať, využívame **produktívne** jazykové zručnosti - hovorenie a písanie, ktoré nám slúžia na to, aby sme určitý odkaz vyjadrili ústnou alebo písomnou podobou. V rámci komunikácie sa málokedy vyskytujú tieto spôsobilosti osamote, preto je aj vo vyučovacom procese nutné vnímať ich komplexne a **integrovane**.

Napriek tomu, v ranom štádiu osvojovania si cudzieho jazyka u žiakov mladšieho školského veku existuje určitá **postupnosť** pri zaradení jednotlivých zručností, determinovaná jednak kognitívnym vývojom žiaka, ako aj celkovou dispozíciou narábať s materinským jazykom, kde sa takisto jazykové zručnosti osvojujú postupne. Do určitej miery sa kopíruje aj postup pri osvojovaní si materinského jazyka, kde dieťa najprv využíva počúvanie, potom nasleduje fáza rozvoja reči a až v predškolskom a mladšom školskom veku prichádzajú na rad čítanie a písanie. Žiaci staršieho veku už nemusia

nevyhnutne dodržiavať tento postup a do vyučovacieho procesu je možné zaradiť všetky štyri zručnosti od samého počiatku, keďže títo učitelia sa sú už aktívnymi používateľmi rodného jazyka a ich schopnosť čítať a písať im uľahčuje aj cudzojazyčný učebný proces. Žiaci mladšieho školského veku však týmito zručnosťami v rodnom jazyku nedisponujú a v prvom roku školskej dochádzky sa upriamujú práve na osvojenie si čítania a písania v materinskom jazyku. Z kognitívneho hľadiska ide o proces mimoriadne náročný, a preto je potrebné rešpektovať toto obdobie a nezaťažovať deti čítaním a písaním aj v jazyku cudzom.

6.1 Rozvíjanie počúvania a hovorenia v anglickom jazyku

Komunikácia v cudzom jazyku je v rámci prvého obdobia v školskom prostredí charakterizovaná primárne vnímaním cudzieho jazyka v určitých kontextoch a snahou porozumieť týmto kontextom sprostredkovaným učiteľom cudzieho jazyka. Žiak mladšieho školského veku teda najprv učiteľa počúva, odhaduje komunikovaný zámer a zároveň pokúša sa opakovať slová alebo frázy, ktoré učiteľ používa.

Počúvanie je kľúčovou aktivitou človeka aj pri osvojovaní materinského jazyka. Dieťa si osvojuje materinský jazyk tým, že vníma jazyk ako komunikačný prostriedok v rámci prostredia, ktoré s ním komunikuje. Počúvať a rozumieť tomu, čo počujeme v cudzom jazyku, je činnosť pomerne náročná. Nezriedka je učiacimi sa označená ako jedna z najnáročnejších, keďže oproti čítaniu, často nie je možné sa k neporozumenej informácii vrátiť a znovu si ju pre lepšie porozumenie vypočuť. Táto skutočnosť môže zvýšiť napätie a nepohodu u žiakov, keďže sa obávajú neúspechu v danej aktivite. U žiakov mladšieho školského veku sa k tomuto napätiu pridáva aj nedostatok skúseností s odhadovaním cudzojazyčného textu, so spracovaním vypočutej informácie a mimoriadny vplyv má aj schopnosť koncentrovať sa na detail iba veľmi krátky čas. Z tohto dôvodu môžu mať problémy pri počúvaní dlhších textov, najmä ak sú prezentované z CD prehrávača a nie učiteľom, schopným podľa potreby modelovať, spomaliť, preformulovať alebo zopakovať podľa toho, ako vníma recepciu na strane žiakov.

V bežnej realite využívame počúvanie najmä pri komunikácii, keď sa snažíme počuť a porozumieť tomu, čo nám ľudia okolo nás hovoria. Základným motívom počúvania, je zistenie niečoho, čo nevieme. Okrem tejto motivácie dokážeme počúvanie využiť aj pri činnostiach, ktoré primárne neslúžia na zisťovanie nových skutočností, ale na oddych a pobavenie. Ide napríklad o počúvanie hudby, príbehov a pod.

V cudzojazyčnej triede bude žiak vystavený rôznym situáciám, podnecujúcim aktívne počúvanie. Či už pôjde o počúvanie a snahu porozumieť inštrukciám učiteľa alebo príbehu, rozprávaného učiteľom, prípadne snaha porozumieť učiteľom vysvetľovanému učivu, alebo porozumieť učiteľovi pri interakcii s ním, keď kladie otázky alebo dáva spätnú väzbu. Avšak žiaci mladšieho školského veku sa určite často ocitnú aj v situácii, kedy budú počúvanie využívať aj pre potešenie, napríklad pri počúvaní piesne, riekanky alebo pri hre.

Okrem týchto motívov, vo svojej podstate blízkyh motívom z autentických situácií v bežnom živote, má vyučovací kontext ešte svoje špecifikum, pre ktoré počúvanie využíva. Ide o využitie počúvania na nácvik určitých jazykových aspektov, napríklad výslovnosti, slovnej zásoby, gramatického javu a pod. A práve v tomto type aktivít sa najviac prejavuje rozdiel medzi autentickým využívaním počúvania, kde je priamy účastník komunikačnej situácie zainteresovaný na deji a prirodzene motivovaný zachytiť informáciu, oproti žiakovi v triede, ktorého musíme k počúvaniu cielene motivovať prostredníctvom pripravených činností.

Kľúčovým **zdrojom** pre rozvíjanie počúvania je pre žiaka primárneho stupňa učiteľ. Učiteľ reprezentuje cudzí jazyk vo svojej podstate a stáva sa pre žiaka prvým modelom a vzorom používateľa tohto jazyka. Učiteľ dokáže ponúknuť žiakom zdroj na počúvanie, keď im zadáva pokyny, predčíta text, keď im rozpráva príbeh, keď prezentuje novú slovnú zásobu a pod. Učiteľova reč v triede ponúka aj možnosť prirodzenej komunikácie s deťmi v cudzom jazyku. Čo môže žiakom pomôcť porozumieť učiteľovi, je konzistentné používanie pokynov, pri čom si môžeme pomáhať gestikuláciou, mimikou alebo naznačiť žiakom, čo majú urobiť použitím určitého predmetu.

Učiteľ však nie je a nemal by byť jediným modelom cieľového jazyka, aby žiaci dokázali porozumieť rôznym hovoriacim cieľového jazyka. Preto je vhodné pracovať na hodinách s rôznorodými zdrojmi pre počúvanie. Učebnicové sady v súčasnosti obsahujú kvalitné nahrávky, ktoré je možné na hodinách alebo počas domácej práce využívať. Rôzni vydavatelia ponúkajú príbehy na CD alebo DVD alebo edukačné CD a DVD a v neposlednej rade internet ponúka bohaté možnosti na využívanie autentického materiálu, ale aj materiálu pre žiakov osvojujúcich si angličtinu ako cudzí jazyk.

Keď sa žiakom zadávajú úlohy pri rozvíjaní počúvania, je potrebné vychádzať z toho, čo všetko dokážu žiaci v tomto veku v rámci danej zručnosti zvládnuť. Na úrovni A1.1+ v prvých štyroch ročníkoch by žiaci mali rozpoznať vybranú slovnú zásobu a porozumieť jej, rozumieť často opakovaným frázam a vetám, rozumieť jednoduchým pokynom, rozumieť jednoduchým otázkou alebo porozumieť hlavnej myšlienke krátkeho a jednoduchého textu.

Žiaci v tomto veku môžu mať niekedy problém zvládnuť úlohy, v ktorých majú zachytiť vypočítanú informáciu, napriek tomu, že neprekračujú ich jazykovú úroveň. Problém im spôsobuje nedostatok skúseností s počúvaním v cudzom jazyku. Z tohto dôvodu je potrebné naučiť ich také **stratégie** pre porozumenie počítaného textu, pri ktorých si uvedomia, ako majú pri počúvaní postupovať a čo im môže pomôcť uspieť pri tejto úlohe.

Zo stratégií, používaných s mladšími žiakmi pri počúvaní v cudzom jazyku, je vhodné sa zamerať na nasledujúce stratégie:

- predvídať, čo bude v texte nasledovať, odhadnúť nasledujúce slová v počítanom texte,
- odhadnúť postoj hovoriaceho podľa intonácie, dôrazu alebo gestikulácie – najmä v počúvaní príbehov,
- zamerať pozornosť na vybrané aspekty jazyka, čo naučí žiakov, že nie je potrebné si text v cudzom jazyku prekladať ani porozumieť každému slovu v texte, ale často stačí pre splnenie úlohy zamerať sa na vybrané aspekty jazyka,
- rozoznať určité znaky diskurzu, najmä v príbehu, pomôže žiakom sledovať postupnosť (najprv, potom, nakoniec...)

(Brewster et al. 1992, s. 57)

K zaujímavým zisteniam dospel Markmana (1979, 653) v súvislosti s výskumom porozumenia textu z hľadiska logiky, ktorý robili s 8-11 ročnými deťmi v materinskom jazyku. V tejto štúdii mali žiaci k dispozícii texty na počúvanie, s logicky si odporujúcimi informáciami. Deti, ktoré boli schopné zreprodukovať vypočítané informácie, však v prevažnej miere nedokázali poukázať na logické rozpory textu ani vtedy, keď boli textom na to konkrétne upozornené, napríklad: „*Mravce vylučujú zo svojho tela zvláštnu chemickú látku všade, kade idú. Túto látku nedokážu vidieť, avšak má špecifický zápach. Mravec musí mať nos, aby túto látku zacítil. Ďalšou črtou mravcov je, že nemajú nos. Mravce nedokážu zacítiť tento zápach. Mravce vždy nájdu cestu domov, pretože cítia zápach tejto látky na svojich cestičkách.*“ (preklad autorky, *ibid.*, s.646)

Tieto zistenia majú úzky súvis s vývojom logického myslenia žiakov mladšieho školského veku a poukazujú na skutočnosť, že zachytenie informácií neznamená automaticky aj porozumenie ich obsahu, ktorý nesú. V cudzojazyčnom vyučovacom kontexte by sme mohli odvodiť, že úlohy na nácvik porozumenia cudziemu jazyku pre deti mladšieho školského veku by nemali obsahovať úlohy, v ktorých žiaci musia logicky prepájať informácie z vypočítaného textu. Porozumenie textu by sa malo viazať na globálny obsah a nie špecifiká, nakoľko v tých môžu žiaci zlyhať aj vďaka uvedeným špecifikám ich logického myslenia.

Vzhľadom na uvedené problematické aspekty pri rozvíjaní počúvania v cudzom jazyku je potrebné, aby žiaci porozumeli inštrukcii učiteľa, teda tomu, čo majú robiť a aby vedeli, čo budú počúvať, pretože im to umožní rýchlejšie sa zorientovať v texte a sledovať ho od počiatku. Ak budú žiaci usmernení, na čo majú zamerať svoju pozornosť, počúvanie bude pre nich jednoduchšie, pretože pri mnohých úlohách nemusia porozumieť každému počutému slovu. Aj v prípade, že majú žiaci počas počúvania vypĺňať pracovný list, mali by sa s ním oboznámiť ešte pred počúvaním, pretože pri čítaní inštrukcií k cvičeniam počas počúvania, sa nedokážu na počúvanie dostatočne sústrediť a požadované informácie im môžu uniknúť.

Počúvanie je receptívna zručnosť, pomáhajúca prijímať a spracovať počuté informácie. Pri aktivitách, určených na precvičovanie

počúvania, je potrebné naplánovať hodinu do určitých **fáz**. Tieto umožnia žiakovi dobre sa pripraviť na počúvanie, zvládnuť úlohu a následne vypočuté informácie zmysluplne využiť. Prvá fáza, motivačná, má za úlohu motivovať žiakov k tomu, aby chceli pripravený text počúvať, uviesť tému a vzbudiť ich záujem o ňu. Po motivačnej fáze nasleduje fáza prípravná, ktorá nevyhnutne musí byť zaradená pred samotné počúvanie, keďže ide o prípravu žiakov na samotné počúvanie. Táto prípravná fáza býva ukončená zadaním inštrukcie a špecifikovaním úlohy pre počúvanie textu a jej následným overením. Prípravná fáza môže mať rôzne trvanie v závislosti od toho, aký význam počúvaný text má, čo všetko sa majú žiaci naučiť a nakoľko ho môžeme využiť pre ďalšie fázy hodiny. Po prípravnej fáze nasleduje samotné počúvanie textu. V poslednej fáze, prichádzajúcej po počúvaní textu, je potrebné skontrolovať, ako žiaci vyriešili úlohu alebo ako porozumeli textu.

Počúvanie a hovorenie je veľmi ťažko od seba oddeľovať, keďže tvoria celok pri komunikovaní v jazyku. **Hovorenie** ako produktívna zručnosť sa v prirodzenom jazykovom vývine naplno uplatní až po období receptívnom, v ktorom by žiaci mali byť vystavení cudziemu jazyku natoľko, aby ich mozog dokázal odvodiť pravidlá používania bez nevyhnutnosti cieleného a systematického zamerania na abstraktnej úrovni. Aj napriek tomu, že dieťa je, v porovnaní s dospelým, schopné ľahšie sa vyrovnáť so situáciou, kedy musí podstúpiť riziko, že urobí chybu vo svojom prejave, a súčasne oproti dospelému učiacemu lepšie toleruje situácie, v ktorých si nie je isté, čo sa od neho vyžaduje, je dôležité si uvedomiť, že aj žiaci mladšieho školského veku potrebujú určitú formu vnútorného vyrovnania sa s novou situáciou, v ktorej majú reagovať na podnety v cudzom jazyku a musia sa tiež cítiť dostatočne bezpečne, aby takéto riziko podstúpili. Veľkú mieru vplyvu na to, ako sa do vyučovacej hodiny budú zapájať, má samozrejme aj ich osobnostná charakteristika, avšak učiteľ by mal predpokladať, že dieťa nebude automaticky reagovať na jeho podnety od prvej hodiny.

Rozvíjanie hovorenia sa však začína v úplnom začiatku vnímania cudzieho jazyka a v triede je reprezentované **reprodukciami** – opakovaním po učiteľovi, prípadne opakovaním po nahrávkach k učeb-

niciam alebo autentickom materiáli. V tejto **imitačnej fáze** žiaci ešte nedokážu povedať to, čo chcú, ale len reprodukovať to, čo počuli. Napriek tomu je táto imitačná fáza pre žiakov mladšieho školského veku prirodzená, lebo používajú rovnaké postupy, ako pri osvojovaní materinského jazyka a dokážu sa tešiť aj z opakovania samotného a z počutých zvukov. Deti rady počúvajú zvuky okolo seba, či už od dospelých alebo z médií (pri sledovaní rozprávky) a majú tendenciu ich opakovať aj bez toho, aby ich rodičia museli k tomu vyzvať. Táto charakteristika je aktívna aj v mladšom školskom veku a na hodinách cudzieho jazyka ju dokážeme využiť.

V úvodnej fáze rozvíjania hovorenia v cudzom jazyku a pri využití vyššie uvedených charakteristík, sa do pozornosti učiteľa dostáva najmä **nácvik výslovnosti**. Dôraz na výslovnosť sa, samozrejme, viaže s každou prezentáciou nového učiva – najmä ak sa sústredíme na novú slovnú zásobu – avšak práve žiaci mladšieho veku majú tendenciu osvojiť si výslovnosť ľudí, s ktorých cieľovým jazykom sú najviac v kontakte. Výskumy, venujúce sa oblasti osvojovania si cudzích jazykov v ranom veku (napr. Lightbown, Spada 1999, s. 61) potvrdzujú, že najväčší efekt je badateľný práve vo výslovnosti cieľového jazyka, a keď sa človek začne učiť cudzí jazyk v neskoršom veku, výslovnosť v cieľovom jazyku býva poznačená materinským jazykom, zatiaľ čo u žiakov mladšieho školského veku to tak nie je. Práve z tohto dôvodu je dôležité venovať výslovnosti veľkú pozornosť a vystavovať žiakov najlepším vzorkám cieľového jazyka, aké máme k dispozícii. Tento dôvod slúži aj ako argument pre pomerne bežný omyl, že učiteľ anglického jazyka v primárnom vzdelávaní nemusí veľmi dobre ovládať cieľový jazyk, postačuje, ak má nejaké základy. Svojou imitačnou schopnosťou, budú žiaci kopírovať taký jazyk, akému budú vystavení budú.

Žiaci mladšieho školského veku majú často, najmä v úvode svojho pobytu v škole, problém so zreteľným vyslovovaním aj v materinskom jazyku. Napriek tomu je nevyhnutné, aby učiteľ zameral svoju pozornosť na to, aby slová boli vyslovené zreteľne, s dôraznou intonáciou, aby žiaci mohli aspoň v rámci svojich možností učiteľa napodobniť. V prvých rokoch cudzojazyčného vzdelávania, je teda pozornosť na osvojenie si správnej výslovnosti jedným z hlavných

cieľov vyučovania. Nixon a Tomlinson (2005, s.9) rovnako zdôrazňujú, že v tomto veku sú žiaci oveľa prístupnejší a formovateľnejší v oblasti výslovnosti, ako v neskoršom veku.

Zameranie nácviku výslovnosti by malo zahŕňať jednotlivé zvuky - hlásky, slovný prízvuk, vetný prízvuk, intonáciu. Zameraním pozornosti na jednotlivé fóny môže učiteľ cielene trénovať spôsob ich tvorenia. Veľmi užitočné je nájsť taký spôsob pre prirovnanie ako vytvoriť určitý zvuk, aby mu deti rozumeli – alebo použiť kontrast medzi spôsobom, akým tvoríme jednotlivé hlásky, aby si žiaci všimli a uvedomili rozdiely.

Slovný prízvuk je v angličtine veľmi dôležitý a často, na rozdiel od slovenčiny, dokáže zmeniť význam slova, preto je tiež veľmi podstatné, aby už od počiatku žiaci vnímali, že učiteľ venuje slovnému prízvuku pozornosť a že skutočne záleží na tom, ktorú časť slova zdôraznia. U žiakov mladšieho školského veku je vhodné použiť pohyb, rytmus alebo tleskanie na zdôraznenie prízvučnej časti slova alebo použiť farebné zvýraznenie tak, aby žiaci aj vizuálne dokázali odlíšiť prízvučnú a neprízvučnú časť slova.

Melódia jazyka je pre žiakov mladšieho školského veku zaujímavá a príťažlivá. Bude pre nich prirodzené napodobňovať zvuky nového jazyka, či už cielené alebo necielené, keď učiteľ používa jazyk na inštrukcie. Avšak práve táto tendencia žiakov mladšieho školského veku – opakovať a napodobňovať – môže byť na jednej strane užitočná a prospešná, avšak na druhej strane problematická, pretože žiaci prirodzene napodobňujú to, čomu sú vystavení. Ak majú dostatok správnych vzorov, dokážu si osloviť správnu výslovnosť, ak však učiteľ ponúkne nesprávne vzory, žiaci si osvojujú aj tie. Časté používanie nesprávne vysloveného slova môže viesť k trvalému návyku, ktorého sa žiak nedokáže v neskoršom veku zbaviť a takto získané návyky môžu rovnako viesť k tomu, že jeho zrozumiteľnosť v cudzom jazyku bude znížená.

Imitačná (alebo reproduktívna) fáza je nasledovaná fázou **reproduktívno-produktívnu**, tiež založenou na reprodukcii, čiže je potrebné poskytnúť veľa príkladov, avšak žiaci už dokážu personalizovať svoje výpovede a podľa príkladu vypovedať o tom, čo sa týka ich sveta. Toto obdobie trvá v rámci školského prostredia v cudzo-

jazyčnom vyučovaní pomerne dlhý čas, avšak je veľmi dôležité, aby žiaci na tejto úrovni nezastali a posunuli sa do poslednej – produktívnej – fázy.

Produktívna fáza je obdobie, v ktorom žiaci dokážu používať jazyk s konkrétnym komunikačným zámerom bez toho, aby sme im nevyhnutne poskytli príklad, hoci im môžeme pomáhať a naznačovať, čo môžu z jazykového hľadiska použiť. Produktívna fáza máva zvyčajne úvodné štádium. Ide o štádium prechodu z reprodukívno-produktívneho obdobia do produktívneho alebo inak by sme toto obdobie mohli nazývať aj obdobím **ranej produkcie**. Práve v tomto období ešte žiaci potrebujú usmernenie od učiteľa, ktoré jazykové prostriedky majú pri produkovani používať a je pravdepodobné, že chybovosť bude vyššia, keďže sú v štádiu pokusov. Postupne, prostredníctvom aktivizácie a automatizácie vyjadrovacích postupov, budú žiaci potrebovať stále menej učiteľovej pomoci. Avšak produktívne obdobie, o ktorom tu hovoríme, nespadá do časového horizontu primárneho vzdelávania, keďže základným cieľom primárneho vzdelávania je žiakov na produkciu jazyka pripraviť a nástup skutočnej jazykovej produkcie by mal nastať až v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

Hlavný dôraz pri rozvíjaní hovorenia sa kladie na prvé dve fázy, zahrňujúce niekoľko **cieľov**:

- vytvoriť atmosféru pokojného prijímania cudzieho jazyka – bez strachu a bariér,
- zamerať sa na správnu výslovnosť, intonáciu, aby nedošlo k nevhodným návykom,
- zamerať sa na personalizované používanie jazyka alebo fráz v zmysluplných situáciách, ktoré sú pre žiakov motivujúce a zrozumiteľné,
- v čo najväčšej miere podporovať automatizáciu používania vybraných fráz,
- využívať všetky možnosti na to, aby učitelia čím viac so žiakmi komunikovali v rámci prirodzenej komunikácie.

Ak hovoríme o prirodzenej komunikácii, máme na mysli situácie, v ktorých nie je primárne zameranie na splnenie učebnej úlohy,

ale najmä na **komunikáciu v triede** v situáciách, keď učiteľ zadáva pokyny, víta sa so žiakmi na začiatku hodiny alebo sa s nimi lúči na konci, overuje si porozumenie, spontánne reaguje a kladie otázky a pod. Žiaci mladšieho školského veku síce majú obmedzené možnosti na prirodzenú konverzáciu s učiteľom. Avšak počas komunikácie v triede sa mnoho situácií pravidelne opakuje, a je teda možné využívať určité obmedzené množstvo štruktúrovaného jazyka – frázy, schopných podobných komunikácií zabezpečiť. Pravidelné a rutinné opakovanie takýchto frázy vedie žiakov k **automatizácii** a porozumeniu ich **funkčnosti** bez toho, aby museli nevyhnutne pochopiť lingvistické pozadie týchto frázy. Aj napriek tomu, že používame tzv. jazyk ustálených spojení (Brewster, et al.), dokážeme ho využiť na autentickjšiu komunikáciu, ako v učebnej úlohe.

Ide napríklad o situácie, keď **sa učiteľ zdraví a víta** (alebo lúči) so žiakmi a rozvíja jednoduchú komunikáciu. Takýto dialóg nemusí ostať na rutinnej úrovni, pretože žiaci mladšieho školského veku sa s učiteľom chcú podeliť o svoj svet. Keďže hovoríme o prirodzených komunikačných situáciách, je veľmi dôležité, aby učiteľ dokázal reagovať prirodzene a **reagoval na obsah** (to, čo žiak hovorí) a nie na **formu** (ako to žiak hovorí).

Ďalším spôsobom, ako zapojiť žiakov do komunikácie v triede, je využívanie rôznych **elicitačných** techník. Ide o také postupy, pri ktorých učiteľ nabáda žiakov k reagovaniu namiesto toho, aby učivo priamo prezentoval alebo definoval predmet. Tieto postupy sú veľmi dôležité najmä z hľadiska aktivizácie žiakov a zamerania ich pozornosti, čo im uľahčuje zapamätanie, keďže sú osobne zainteresovaní na „odhaľovaní“ učiva. Ďalšou črtou týchto postupov je, že aktivizuje už osvojené učivo a informácie, ktoré už žiaci majú. Začína sa teda od známeho a postupuje sa k novému.

Úroveň A1.1+ identifikuje niekoľko zručností, ktoré by učiáci sa mal byť schopný preukázať. Pre mladší školský vek je možné odvodiť z nich nasledujúce, avšak tie je nevyhnutné vnímať v procese vývoja. Žiaci by mali byť schopní:

- pozdraviť sa, predstaviť sa a opýtať sa ľudí, ako sa majú,
- klásť a odpovedať na jednoduché otázky jednoslovnou odpoveďou,

- pomenovať objekty, osoby a miesta, blízke ich záujmom,
- odpovedať na jednoduché otázky,
- použiť jazyk za účelom komunikácie v prostredí triedy,
- zúčastniť sa krátkej konverzácie v zrozumiteľnom a blízkom kontexte,
- začať a udržať ústnu komunikáciu v rámci známeho kontextu.

Keďže hovoríme o cieľových zručnostiach žiaka, nie je možné očakávať, že v úvodných ročníkoch si učiteľ môže stanoviť takéto ciele, pretože k nim musí smerovať postupným dosahovaním čiastkových cieľov, pričom v úvodných štádiách sa pozornosť zameria na nácvik správnej výslovnosti a na schopnosť zopakovať po vzorovej výpovedi a až vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania sa bude sústreďovať na súvislejší prehovor.

Ďalším dôležitým aspektom, ktorý je nevyhnutné brať do úvahy, sú **osobnostné charakteristiky** žiakov mladšieho školského veku (pozri kap. 3.5), takisto zohrávajúce úlohu v ochote žiakov zapojiť sa do komunikácie v cudzom jazyku. Aj napriek tomu, že títo žiaci majú vo veľkej prevahe snahu reagovať na podnety učiteľa a aktívne sa do činností zapájať, táto charakteristika žiakov mladšieho školského veku ako skupiny sa po prenesení na individuálnych žiakov môže javiť v úplne odlišnom svetle. Aj žiaci v tomto veku potrebujú mať istotu prostredia, v rámci ktorého sú vyzvaní reagovať a aspoň minimálnu istotu, že ich reakcia bude prijímateľom akceptovaná. Je mimoriadne dôležité správne identifikovať prejav žiaka a jeho pôvod. Častým javom je práve neochota reagovať u introvertnejších detí, síce sústredene počúvajúcich učiteľa, avšak po výzve na reakciu odmietajúcich reagovať. Dôvodom nemusí byť žiakova nevedomosť, ale jeho potreba dlhšie cudzí jazyk spracovať vo svojom vnútri a potreba nadobudnutia väčšieho pocitu istoty. Správne identifikovanie pôvodu nereagovania žiaka na pokyn pomôže učiteľovi rozhodnúť sa, aký postoj má v danej situácii zaujať. Nie všetci žiaci vyučovacích procesov chápu automaticky ako proces učebný. V žiadnom prípade by však učiteľ nemal žiaka nútiť reagovať, ak sám na to nie je pripravený, pretože môže dôjsť k vytvoreniu nežiaducich psychických blokov a zábran, znemožňujúcich v budúcnosti cudzí jazyk plynule využívať. Učiteľ by sa mal skôr snažiť

orientovať vyučovanie k motivujúcim činnostiam, ktoré už svojou povahou vedú žiaka k reakcii.

Posledným kľúčovým aspektom, na ktorý je potrebné v rámci rozvíjania hovorenia upriamiť pozornosť, je reakcia učiteľa na **chybu** v rečovom prejave. Keďže ide o situácie, vyžadujúce bezprostrednú reakciu učiteľa, musí byť na to, teda na kontakt s chybou, pripravený s vopred ujasnenou predstavou následnej reakcie. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zamyslieť sa nad chybou vo všeobecnosti v súvislosti s cudzojazyčným učebným procesom, ale aj v rámci špecifikovania výskytu chýb v osvojovaní si cudzieho jazyka u žiakov mladšieho školského veku.

Prístup k chybe v učebnom procese sa menil s prevládajúcimi prístupmi k učebnému procesu. V čase dominancie behaviouristických postupov a následne v ich aplikačných metódach ako napríklad v audio-lingválnej metóde sa na chybu nahliadalo ako na nežiaduci element jazykovej produkcie a cieľom učiteľa bolo dôsledne chyby opravovať.

Kognitívne prístupy neskôr zmenili náhľad na vnímanie chyby v cudzojazyčnom procese. K chybe sa začalo pristupovať ako k legitímnej súčasť učebného procesu, bez ktorého by nebolo možné identifikovať, že sa proces vôbec začal. V cudzom jazyku sa začalo poukazovať aj na skúsenosti z osvojovania si materinského jazyka, kde rodičia dieťa neustále neopravujú v jeho pokusoch používať jazyk a odchýlky od štandardného použitia sú naopak zdrojom pozitívnych emócií (rodičia si často chybné vyslovenie slov alebo použitie jazyka zapisujú a ukladajú kronikovým spôsobom pre neskoršie spomienky).

Neskôr, keď sa do popredia dostalo komunikatívne vyučovanie so svojimi princípmi, došlo dokonca k rozlíšeniu **charakteru chyby**, determinujúceho reakciu učiteľa na ňu. Ak chyba nespôsobovala kolaps porozumenia výpovede, nebolo nevyhnutné na ňu reagovať. Takisto sa rozlíšili možnosti reagovania podľa typu aktivít vykonávaných v triede. Ak išlo o aktivity, zameriavajúce sa na presnosť – najmä v štádiách prezentácie nového jazykového javu – vtedy bol učiteľ nabádaný na opravu chyby, aby nedošlo k získaniu nesprávneho návyku od samotného počiatku. Ak sa však aktivity a činnosť žiakov orientovali na podporu a rozvíjanie fluencie, čiže plynulého

prehovoru, vtedy sa chybám nemala pripisovať veľká pozornosť, prípadne po ukončení činnosti mohol učiteľ zhrnúť najvýraznejšie chyby, ktoré počas činnosti žiakov zaregistroval.

Vo všeobecnosti ostali tieto princípy komunikatívneho vyučovania v prístupe k chybe v platnosti a učiteľ by teda mal zvážiť niekoľko faktorov, pri rozhodnutí, či bude reagovať na chybu, či na ňu bude reagovať hneď, ako ju zaregistruje a akým spôsobom (napr. gestom indikujúc nejaký problém, naznačením alebo priamym poskytnutím správnej verzie) alebo či na ňu bude reagovať po ukončení aktivity, prípadne na ňu reagovať vôbec nebude.

U žiakov mladšieho školského veku treba v prvom rade zvážiť, o aký **typ chyby** ide a ktorá **oblasť jazyka** je ňou zasiahnutá. V tomto období jazykového vývinu by sa učiteľ mal zamerať najmä na chyby, vyskytujúce sa v oblasti výslovnosti (správne vyslovenie slova, prízvuk, intonácia a pod.) a v oblasti slovnej zásoby (správnosť použitia slova, jeho ortografické a ortoepické použitie). Vo vyšších ročníkoch sa pozornosť môže rozšíriť aj o oblasť gramatiky, teda o používanie základných jazykových štruktúr, avšak vždy je potrebné uvedomiť si limity abstraktného myslenia u žiakov tohto veku a namiesto vysvetľovania gramatického pravidla je potrebné poskytnúť dostatok vzorcov a príkladov správneho použitia danej jazykovej štruktúry.

Ďalším faktorom, rozhodujúcim o čase a spôsobe reagovania učiteľa na chybu, bude skutočnosť, či ide o takú chybu, ktorá je alebo už bola cieľom vyučovacej hodiny alebo ide o pokus žiaka vyjadriť určitú výpoveď nad rámec svojich schopností. V prípade, že sa vyučovanie už zacielilo na jav, ktorý sa vyskytol ako chybná výpoveď, môže ju učiteľ opraviť, aby nedošlo k upevneniu chyby. Avšak v prípade, že žiak tvorivo testuje hranice svojich možností a snaží sa komunikovať aj nad rámec svojich možností, je potrebné reagovať na obsah výpovede a nie formu, keďže žiak ešte nemal možnosť osvojiť si správny tvar. Učiteľ nemusí v takom prípade venovať pozornosť vysvetľovaniu podstaty nového javu, ale sústrediť sa na to, čo žiak chcel vyjadriť a reagovať na to pozitívne.

Veľmi častým javom, týkajúcim sa prevažne vyšších ročníkov primárneho vzdelávania, kde sa žiak už vedome sústreďuje na formu-

lovanie svojich výpovedí, je chyba v dôsledku zamerania pozornosti na určité aspekty a uvoľnenie pozornosti pri iných. Dalo by sa povedať, že žiak sa akoby „pošmykne“, avšak učiteľovo indikovanie, že niečo nie je v poriadku, ho privedie k tomu, že sa dokáže sám opraviť, ak sa jeho pozornosť obráti správnym smerom. Učiteľ teda môže naznačiť – verbálne alebo neverbálne – potrebu prehodnotenia výroku a žiak alebo ďalší žiaci v triede to dokážu opraviť sami.

Ďalším spôsobom, ako môže učiteľ reagovať na chybu žiakov mladšieho školského veku, je využitie ich imitačnej dispozície. U týchto žiakov zohráva imitovanie veľkú úlohu a z toho je potrebné vychádzať aj pri opravovaní chýb. Ak učiteľ zaregistruje chybu, môže po žiakovi správne zopakovať a takýmto spôsobom upozorniť žiaka na správny tvar, prípadne výslovnosť. Svojou tendenciou imitovať dieťa prirodzene zopakuje – či už vo svojom vnútri alebo aj nahlas – správne použitie slova, výrazu alebo frázy a nie je potrebné nijako zvlášť upozorňovať, že došlo k chybe. Takáto **nepriama korekcia chýb** prispieva k pozitívnej klíme a vytvoreniu prostredia bez ohrozenia, ktoré žiakov motivuje k snahe zapojiť sa do činnosti počas vyučovania.

6.2 Rozvíjanie čítania a písania v anglickom jazyku

Rozvoj čitateľskej gramotnosti, ako súčasť širšie vnímanej literárnej gramotnosti u žiakov mladšieho školského veku, je mimoriadne náročný proces, ktorý stále nie je vo všetkých oblastiach zmapovaný výskumom. Čitateľ, či už ide o rodný alebo cudzí jazyk, musí byť schopný zvládnuť kognitívne a jazykové procesy na viacerých úrovniach, aby disponoval čitateľskou gramotnosťou (Lunzer, Gardner 1979, Hudson 2007 a i.). Od najnižšej úrovne – rozpoznávania písmen, schopnosti zlučovať ich do väčších celkov, do slov, dekodovať význam slov, chápať ako vytvárajú vzťahy vo vetách - až po najvyššiu, a tým je pochopenie významu širšieho celku – textu a kontextu, to všetko je pre porozumenie čítaného textu dôležité nielen kvôli porozumeniu základným vzťahom v rámci vety, ale najmä v rámci vyšších celkov širšieho sociálneho a spoločenského kontextu – diskurzu (napr. Cameron 2001, s. 128)

Čítanie nie je proces jednoduchý, ale ide o komplex procesov. Sternberg (2002, s.372) popisuje niektoré z procesov, umožňujúcich porozumenie písaného textu. Po lexikálnej identifikácii slov na základe kombinácie písmen, čím sa aktivuje pamäť vo vzťahu k slovám, nastupuje proces sémantického kódovania. Je to proces, v priebehu ktorého sa sensorické informácie prevedú do zmysluplnej reprezentácie toho, čo vnímame, pričom na tento proces využívame vlastné porozumenie významu slova. Sternberg (ibid.) teda zdôrazňuje, že zdatní čitatelia musia mať bohatú slovnú zásobu. U takýchto čitateľov prístup k lexikálnej informácii prebieha podstatne rýchlejšie ako u čitateľov s obmedzenou slovnou zásobou. Bohatšia slovná zásoba napomáha aj ďalšiemu procesu, ktorým je odvodzovanie významu z kontextu. Ak totiž čitateľ ešte nemá uložený význam slova v pamäti, musí použiť nejakú stratégiu na to, aby sa k nemu dopracoval. Teda jednak môže použiť zdroje vonkajšie, ako napríklad slovník, prípadne učiteľa, ak je nablízku, alebo môže využiť zdroje vnútorné, čiže tie informácie, ktoré už v pamäti má a za pomoci určitých kontextových kľúčov odhadnúť význam slova. Sternberg (ibid. s. 374) rovnako ako napríklad Cameron (2001, s. 128) sa tiež odvolávajú na výsledky Waltera Kintscha, tvrdiaceho, že to, čo čítame sa nám najprv ukladá v tzv. „pracovnej pamäti“, v ktorej sa však text neukladá doslovne, ale len určité vyabstrahované myšlienky v zjednodušenej podobe. Kintsch tieto zjednodušené myšlienky nazýva „výrokmi“. Inými slovami ide o najmenšie jednotky jazyka, o ktorých je možné dokázať, že platia alebo neplatia, teda že sú pravdivé alebo nepravdivé. Najčastejšie ide o vyjadrenie určitej akcie alebo vzťahu. Podľa Kintscha sú to práve výroky, ktoré si pracovná pamäť uchováva a s ktorými pracuje, nie samostatné slová. Relevantné, kľúčové výroky, majú tendenciu zostať v pracovnej pamäti dlhšie ako tie, nepodstatné.

Čítanie v rodnom jazyku je do určitej miery organizovanou činnosťou, keďže vo všeobecnosti začína postupné osvojovanie si čitateľskej gramotnosti v prvom roku školskej dochádzky. Avšak rovnako platí, že táto činnosť je aj vysoko individuálna a veľkú mieru zohráva prostredie, z akého dieťa pochádza, ako aj jeho prirodzené nadanie všímať si písané slovo okolo seba. Pomerne často sa stretávame s tým, že dieťa už pred vstupom do školského prostredia do-

káže prečítať slová, ktoré okolo seba vidí, prípadne si dokáže spojiť slovo a jeho vyslovenú verziu napríklad z televíznych reklám. Takáto východisková pozícia je pre začiatok rozvíjania čitateľskej gramotnosti veľmi výhodná, lebo deti sú často motivované naučiť sa čítať aj preto, že vnímajú dospelých okolo seba, ktorí túto činnosť často vykonávajú – či už ide o čítanie dennej tlače, kníh, rozprávok, cestovného poriadku a pod. Aj Zápotočná (In: Kolláriková, Pupalá 2001) upozorňuje na túto skutočnosť v súvislosti s poukázaním na problematické aspekty a tendencie rozvoja gramotnosti v podmienkach elementárneho vzdelávania. Zápotočná (ibid. s.279) ďalej uvádza, že ako dokumentujú súčasné výskumy „...do škôl prichádza čoraz viac gramotných detí, teda detí, ktoré už prakticky čítajú. Ak aj nie, ich pregramotné skúsenosti sú už natoľko bohaté, že klasický šlabikár ich zákonite nemôže nadchnúť.“ Zmeny, ktorými moderná spoločnosť v posledných desaťročiach prechádza, najmä vďaka prudkému rozvoju moderných technológií, sa nevyhnutne odrážajú aj na vývine detí, keďže tieto sú v oveľa väčšej miere, ako boli ich rodičia, vystavené pôsobeniu informácií z rôznych zdrojov.

Pri osvojovaní si čítania v rodnom jazyku sa mozog nastaví na to, ako operuje materinský jazyk dieťaťa. Keď sa učíme čítať v cudzom jazyku, mozog sa automaticky pokúša aplikovať skúsenosť nadobudnutú počas čítania v rodnom jazyku a vyhľadáva, o čo z tejto skúsenosti by sa mohol oprieť (Cameron 2001, s. 136). Takže učiaci sa potrebuje určitý čas na to, aby si uvedomil podobnosti a odlišnosti rodného a cudzieho jazyka, keďže čítanie v cudzom jazyku má oproti čítaniu v rodnom jazyku určité špecifiká a nie je to proces, ktorý môže byť jednoducho prenesený z rodného jazyka do cudzieho jazyka. Najdôležitejšiu rolu má miera odlišností rodného a cudzieho jazyka.

Pri vyučovaní anglického jazyka ako jazyka cudzieho je možné oprieť sa o rovnaký systém abecedy, používaný obidvoma jazykmi, avšak prekážkou sa stáva odlišnosť na úrovni spracovávania a rozoznávania písmen v angličtine a na úrovni ich výslovnosti. Tá neumožňuje slovenským žiakom automaticky uplatňovať techniky čítania a odhadovanie z rodného jazyka. Preto je vo vyučovacom procese potrebné venovať veľkú pozornosť najmä príprave na čítanie.

V minulosti, kým sa anglický jazyk na základných školách vyučoval až vo vyšších ročníkoch, prípadne až na stredných školách, príprave na čítanie v cudzom jazyku sa venovalo málo pozornosti, keďže sa automaticky predpokladalo, že žiaci, schopní čítať v materinskom jazyku, budú čítať aj v cudzom jazyku, po osvojení určitej slovnej zásoby. Používané učebnice vychádzali z rovnakého princípu a od prvých lekcí boli už aj pre začiatočníkov do učebníc zaradené texty na čítanie. Zvyčajne ich spoločným príznakom bolo používanie slovesa „byť“ v základných tvaroch, čím bolo identifikované použitie textu pre začiatočníka. Avšak posunom začiatku vyučovania do primárneho vzdelávania dochádza ku kolízii obdobia, kedy žiaci začínajú rozvíjať svoju čitateľskú gramotnosť v materinskom jazyku a začiatku cudzojazyčného osvojovacieho procesu. V tejto situácii je veľmi dôležité zvážiť začiatky rozvíjania cudzojazyčnej čitateľskej gramotnosti, aby nevytvárala komplikácie a zbytočné prekážky čítaniu v materinskom jazyku.

Pre pedagogickú prax vo vyučovaní cudzích jazykov je však, okrem správneho načasovania začiatku rozvíjania čitateľskej gramotnosti, dôležité zvoliť aj vhodné postupy. Vzhľadom na odlišnosti oboch, slovenského a anglického jazyka, sa pri rozvíjaní čítania nezvyknú uplatňovať postupy, využívané učiteľmi v slovenskom jazyku, ale siaha sa skôr po postupoch, uplatňovaných pri osvojovaní anglického jazyka ako rodného jazyka. Tu však treba upozorniť na skutočnosť, že aj napriek systémovému súladu jazyka je potrebné mať na pamäti odlišnosti medzi osvojovaním čítania v rodnom jazyku a v cudzom jazyku.

Pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti v anglicky hovoriacich krajinách sa odborné diskusie viažu najmä s dvomi prístupmi k procesu čítania. Pri prístupe, s označením „bottom-up“, t.j. smerujúci od základných častí smerom nahor, si žiaci začínali osvojovať čítanie postupne od písmen pokračujúc slovami, frázami, vetami, pričom rozoznanie a identifikovanie slov predchádza porozumeniu ich významu (Hudson 2007, s.33). Na druhej strane stoja prístupy, ktoré sú označované ako „top-down“, viac menej vychádzajúce z psycholinguvistických a sociolinguvistických teórií a predpokladajúce, že čitateľ ako aktívny účastník tvorby významu čítaného textu, spracováva

text na úrovni vyšších procesov, pričom využíva svoje predošlé skúsenosti, vedomosti, očakávania, presvedčenia a hodnoty. (Zápotočná, In: Kolláriková, Pupala 2001, s.292). V súčasnosti sa viacero odborníkov i učiteľov v praxi prikláňa k tzv. interaktívnemu modelu stelesňujúcemu prvky oboch vyššie uvedených prístupov.

Najčastejšou aplikáciou týchto prístupov v praxi sú metódy na rozvíjanie čítania, v anglicky hovoriacich krajinách označovaného ako „phonics“ (aplikácia založená na tréningu hláskovej analýzy a syntézy) alebo „look-and-say“ (aplikácia vychádzajúca z princípu celoslovného vnímania). Okrem týchto dvoch metód sa niekedy využíva aj metóda nazývaná „language experience approach“, pri ktorej sa dieťa najprv aktívne podieľa na vytvorení obsahu (napríklad prostredníctvom obrázka), pričom ten sa následne stáva predmetom čítania (učiteľ pod obrázok dopíše vetu) alebo tiež metóda nazývaná „context support method“, podporujúca čítanie orientované na taký text, v ktorom je obsah pre dieťa príťažlivý a zodpovedá jeho záujmom.

V slovenských školách sa nedá rigorózne a výlučne uplatniť ani jeden z uvedených postupov a to najmä z dôvodu časovej núdze, v ktorej sa väčšina učiteľov cudzieho jazyka vyskytuje. V priemere tri vyučovacie hodiny od tretieho ročníka do veľkej miery limitujú možnosti sústredenia sa na dôsledné uplatňovanie vybranej metódy. Učitelia preto najčastejšie kombinujú techniky zamerané na nácvik čítania podľa toho, ako k tomu pristupujú nimi používané materiály. Niektoré učebnice cudzieho jazyka⁵² už obsahujú aj zložku čitateľského tréningu prostredníctvom metódy „phonics“, avšak tá je ale do učebníc zakomponovaná z pochopiteľných dôvodov len marginálne.

Podľa výsledkov experimentálneho overovania postupov pri nácviku čítania na základnej škole štandardného typu, realizovaného v rozpätí štyroch rokov, je potrebné rozvíjať čítanie na hodinách cudzieho jazyka v rámci dvoch období – *prípravného a rozvojového*. Výsledky nám ukázali, že žiaci, ktorí prešli prípravným obdobím pristupovali k čítaniu v cudzom jazyku s väčšou odvahou, napr.

52 napr. *First Friends, Family and Friends, English World*, a i.

minimalizoval sa čas odhadovania a dokázali využívať techniky inteligentného odhadovania opierajúce sa o svoju predchádzajúcu skúsenosť.

Obdobie **prípravy na čítanie** v cudzom jazyku je nesmierne dôležité z niekoľkých dôvodov. Toto obdobie spĺňa veľmi dôležitú funkciu uvedomovania si odlišností v spôsobe identifikovania hlások a písmen na najnižších úrovniach jazyka a v spôsobe vyslovovania jednotlivých písmen alebo skupín písmen. Takáto príprava môže využívať techniky analyticko-sekvenčného prístupu alebo aj celoslovného v závislosti na zameraní nácviku. Z psychologického hľadiska je pre žiaka mladšieho školského veku veľmi dôležité udržať ho v pozitívnej klíme bez strachu z chyby alebo neúspechu. Preto je dôležité zamerať pozornosť žiakov na vybrané skupiny hlások a cyklicky ich na vyučovaní používať v rámci minimálneho kontextu. Keďže časový priestor bežne neumožňuje zamerať sa na všetky hlásky, je vhodné vybrať také, ktoré sú v kontraste so slovenským jazykom a sústrediť pozornosť na ne.

Zameranie nácviku čítania môže mať rôzne podoby podľa toho, v ktorom ročníku sa začína vyučovanie cudzích jazykov. V prípade, ak sa žiaci učia anglický jazyk ako cudzí jazyk od prvého ročníka, je vhodné začať s nácvikom v druhom ročníku a v prípade, že sa vyučovanie anglického jazyka začína až v treťom ročníku, je potrebné toto prípravné obdobie začleniť do vyučovania skôr, ako žiaci začnú pracovať s učebnicou obsahujúcou súvislé texty. Nácvik čítania by sa mal sústrediť na rozpoznávanie slov, priradovanie slov k obrázku, nácvik výslovnosti a uvedomenie si odlišnosti slovenčiny a angličtiny.

Každý vyučujúci si môže zvoliť taký postup pri nácviku čítania, aký vyhovuje žiakom v rámci kontextových špecifik školy, avšak tieto postupy by mali mať jednu charakteristiku spoločnú. Mali by byť systematické a konzistentné, keďže cyklické opakovanie rozvíja u dieťaťa schopnosť zvládnuť zadanú úlohu už tým, že mu je známa, viackrát ju už vykonávalo, rozumie teda tomu, čo sa od neho očakáva.

Pre ilustráciu uvedieme postup nácviku čítania a písania, overovaný v druhom ročníku v štandardných podmienkach základnej školy pri jednohodinovej dotácii. Tento postup sa realizoval periodicky po

zvládnutí novej slovnej zásoby v rámci tematického okruhu. Veľmi dôležitým aspektom bola práve schopnosť žiaka identifikovať slovo z významového hľadiska. Tento postup v sebe zahŕňa práve kombináciu analyticko-sekvenčného aj celoslovného postupu, keďže žiaci v úvodnej časti nácviku pracovali s obrázkom a už osvojeným významom jednotlivých slov a následne pristúpili k analýze slova prostredníctvom zamerania pozornosti na vybranú fonému.

1. Učiteľ pripína na tabuľu obrázky, ktoré žiaci už vedia pomenovať. Tí ich nahlas opakujú. Učiteľ následne pripne na inú časť tabule pomiešané slovné karty a žiaci ich odhadom pripínajú k zodpovedajúcim obrázkom. Učiteľ prečíta nahlas každé slovo (pričom ukazuje na slovnú kartu, nie na obrázok) a žiaci ich po ňom opakujú.
2. Učiteľ si vyberie jedno slovo, s ktorým chce realizovať nácvik výslovnosti a zameria sa na určitú fonému. Pridá k nemu viacero slov, kde sa daná fonéma vyskytuje, podčiarkne ju v slove a nechá žiakov opakovane slová vyslovovať.
3. Po nácviku výslovnosti sa učiteľ opäť venuje vybranému slovu a nechá žiakov písať toto slovo prstom do vzduchu niekoľkokrát a po dopísaní ho môžu vysloviť nahlas. Potom žiaci zatvoria oči a opäť píšú do vzduchu, avšak tentoraz už písané slovo musia vizualizovať vo vlastnej pamäti. Po dopísaní slova ho vyslovia nahlas.
4. Po kinestetickom upevňovaní prichádza fixácia prostredníctvom písania slova do zošita. Dieťa niekoľkokrát slovo prepisuje do zošita.
5. Učiteľ môže na tabuľu napísať prvé a posledné písmeno a deti dopíšu ostatné. Alebo môže rozstrihať písmenká a deti slovo skladajú.
6. V závere žiaci opakovane prečítajú všetky slová.
7. Po nácviku čítania a písania je vhodné zaradiť hodinu, v ktorej žiaci zhotovujú obrázkové slovníky a pod obrázok niekoľkokrát napíšu základné slovo a ukážkovú vetu.

(Straková 2010, s. 34-35)

Na toto prípravné obdobie nadväzuje **obdobie rozvoja čítania s porozumením**. Aj v rámci tohto obdobia je možné identifikovať dve etapy, ktoré sú istým spôsobom špecifické a majú odlišné ciele. Úvodná etapa, ktorej realizáciu môžeme spájať najmä s tretím ročníkom primárneho vzdelávania, sa sústreďuje najmä na oblasť minimálneho lingvistického kontextu a na oblasť slovnej a vetnej úrovne. Žiaci sa ešte nedokážu orientovať v rozsiahlejšom texte

a potrebujú stráviť viac času pri identifikácii slov aj z dôvodu limitovanej lingvistickej kompetencie. Cieľmi tejto etapy sa stávajú najmä nácvik hláskovania, nácvik výslovnosti – čítanie nahlas, čítanie s porozumením – tiché čítanie, odhadovanie kontextu, riešenie predtextových úloh (skimming, scanning), spájanie (slov, častí slov, slov a obrázkov, a pod.), dopĺňanie do textu (napr. na základe obrazového podnetu) a zoradenie deja.

V druhej etape rozvoja čítania s porozumením, časovo zhodujúce sa so štvrtým ročníkom primárneho vzdelávania, sa už do popredia dostáva zameranie na čítanie s porozumením a na stratégie čítania v cudzom jazyku, aj keď pozornosť si udržiava aj nácvik čítania nahlas. Je potrebné viesť žiakov k tomu, aby si osvojili aktívny prístup k spracováaniu textu, aby sa učili spájať už osvojené vedomosti a uplatňovať ich na získavanie nových významov v rámci textu. Táto etapa predstavuje najvhodnejšie obdobie na začiatok práce s rozsiahlejšími textami. Zatiaľ, čo v prvej etape sa pozornosť sústredila na porozumenie minimálneho kontextu na úrovni slova, frázy alebo jednoduchých viet, v tejto fáze potrebujú žiaci komplexnejší text – príbeh, rozprávku, ktorá by im ponúkala cudzí jazyk na úrovni zrozumiteľného obsahu, čím je stimulovaná interakcia žiak-text.

V rámci výskumnej úlohy VEGA⁵³ boli na sledovanie nárastu zručnosti aktívneho spracovania textu zaradené do vyučovacieho procesu **čitateľské programy** pre žiakov 3. a 4. ročníka. Každý z čitateľských programov mal svoje špecifické ciele a zameranie, avšak pozostával z určitých systematických krokov, aby žiak nadobudol istotu v práci s textom. Hypotézy, overované týmto výskumom, potvrdili signifikantný nárast zdatnosti – najmä na úrovni generovania nových významov a na úrovni rozširovania slovnej zásoby, zasahujúcej také oblasti, aké by učebnicou nebolo možné vykryť. Táto pridaná hodnota čitateľských programov umožňuje podstatne zvýšiť intenzitu osvojovacieho procesu tým, že žiaci prichádzajú do kontaktu so širším kontextom a ich mozog má možnosť vnímať vzorce používania jazyka cez intenzívnu skúsenosť. Obohacovanie slovnej

53 VEGA 1/4509/07 Kvalitatívna transformácia procesu osvojovania si cudzieho jazyka v mladšom školskom veku.

zásoby im takto vytvára predpoklady pre rýchlejšie porozumenie čítaného textu.

Čitateľské programy ponúkajú vysokú variabilitu činností, ktoré môže učiteľ obmieňať v závislosti na skúsenosti a zdatnosti žiakov, ale tiež v závislosti na materiálno-technickom vybavení školy. Je možné používať klasické gradované čítanky a učiteľ si môže zvoliť prácu s jednotným textom pre celú triedu, prípadne vybrať rôzne náročné texty pre rôzne zdatné skupinky žiakov v rámci jednej triedy. Zároveň je možné zapojiť do čitateľského programu moderné technológie, čo sa pre žiakov stane veľmi atraktívne. Používané knihy by mali byť jednoduché, musia obsahovať obrázok a pod ním text, aby dieťa pri samostatnej práci dokázalo odhadovať z kontextu význam slov. Náročnosť je potrebné stupňovať, teda je lepšie začať s obrázkom a jedným – dvomi slovami, neskôr s jednou vetou a ku koncu školského roka aj s niekoľkými vetami. Knihy si môže učiteľ pripraviť sám, prípadne s pomocou detí alebo využiť internetové zdroje.

Postupy, pre ktoré sa učiteľ rozhodne, by mali byť konzistentné, systematické a počas roka sa neobmieňať, aby sa žiaci naučili pracovať samostatne. Veľmi dôležitou súčasťou nácviku čítania v cudzom jazyku je aj budovanie čitateľských návykov a rozvíjanie prvotnej samostatnosti alebo autonómnosti žiakov. Práve čitateľské programy umožňujú vytvoriť priestor na podporu samostatného rozhodovania so všetkým dôsledkami, ktoré toto prináša, teda aj s možnosťou zlej voľby, ktorá by sa po vyhodnotení mala stať prostriedkom na nápravu a zdokonaľovanie, pričom pomáha učebnému procesu prostredníctvom vlastnej skúsenosti žiaka. Čitateľské programy, realizované mimo prostredia triedy, ponúkajú hneď niekoľko rozhodnutí, ktoré musí žiak vykonať:

1. *Rozhodnutie o vlastnej zodpovednosti pri vypracovaní čitateľského zadania.* V skúmanej vzorke každé dieťa dostalo vlastný prístup do online knižnice a bola snaha viesť ich k tomu, že rozhodnutie, či budú knihy čítať musí byť ich a nie učiteľa. Významným aspektom rozvíjania autonómneho učenia už v mladšom školskom veku je totiž uvedomenie si faktu, že sa učíme pre seba a že čím sme viac v kontakte s cudzím jazykom, tým lepšie výsledky dosahujeme.

2. *Rozhodnutie o tom, kedy a kde budú na zadaní pracovať.* Žiaci mohli využiť vlastné pracovné prostredia doma, u priateľa alebo v počítačovej učebni v škole. Dieťa má takto možnosť uvedomovať si, kde sa mu pracuje najlepšie, kde sa môže lepšie sústrediť.
3. *Rozhodnutie o tom, ktoré knihy prečítajú a ktoré doplnkové úlohy vypracujú.* Každé čitateľské zadanie obsahovalo knihy štyroch rôznych úrovní a dieťa si mohlo zvoliť, s akou knihou, z ktorej úrovne chce pracovať. Zistili sme však, že úroveň knihy nemala pre deti veľký význam a vyberali si skôr podľa názvu knihy, čiže obsah jednoznačne prevážil nad formou.
4. *Rozhodnutie o tom, ako budú pri čítaní knihy postupovať.* Každá kniha je v on-line knižnici spracovaná v zvukovej podobe – dieťa sleduje text s obrázkami a zároveň počúva výslovnosť - a aj v podobe len na čítanie – dieťa vidí obrázok a pod ním text. Žiak má teda voľbu, či chce najprv text počuť a potom sám čítať alebo uprednostní tiché čítanie. Program zároveň umožňuje, aby dieťa svoju výslovnosť nahralo a spätne si vy počulo, ako text číta.

(Straková 2009)

Samotná realizácia činnosti zameranej na rozvíjanie čítania s porozumením počas vyučovacej hodiny, by mala mať, podobne ako pri zameraní na rozvoj počúvania, určitú postupnosť, ktorou proces nácviku prebieha.

Na začiatku je zvyčajne uvedenie do témy v rámci **motivačnej fázy**. Cieľom motivačnej fázy je pripraviť žiakov na to, o čom budú čítať, tematicky ich zorientovať, zistiť, čo o danej téme už vedia, akými skúsenosťami v rámci danej témy disponujú. Táto fáza je veľmi dôležitá na vzbudenie záujmu žiakov o následnú činnosť, o prebudenie ich zvedavosti, nakoľko tá sa stáva prirodzeným generátorom vnútornej motivácie participovať na danej činnosti. V nasledujúcej, **prípravnej fáze**, nasledujú úlohy, spojené s konkrétnym textom, ktorý budú žiaci čítať. Pri príprave vyučovacej hodiny je veľmi dôležité, aby učiteľ posúdil náročnosť textu z hľadiska obsahovej (v súvislosti s predchádzajúcou skúsenosťou žiakov), ale aj z hľadiska jazykovej náročnosti, teda aká slovná zásoba alebo frázy sa v texte používajú a prostredníctvom prípravných aktivít pripraviť žiakov na jednoduchšie porozumenie textu. V rámci prípravných aktivít môže učiteľ použiť opisovanie sprievodného obrázka, slovné hry, vyhľa-

danie určitých informácií v texte a pod. Veľmi užitočnou aktivitou na posilňovanie predvídania je nechať žiakov odhadnúť, o čom asi text bude napríklad na základe obrázku, na základe nadpisu alebo na základe vybraných kľúčových slov. Napomáha im to generovať hypotézu o predpokladanom texte a uľahčuje to pochopenie tohto textu.

Samotné **čítanie textu** môže byť tiež sprevádzané cvičeniami, vypracovávanými žiakmi počas čítania – napríklad dopĺňanie informácií do pracovného listu, vyfarbovanie, dokresľovanie a pod., alebo žiaci samostatne text prečítajú. Je potrebné zdôrazniť, že pri čítaní s porozumením žiaci musia čítať text potichu a nie nahlas a mali by mať dostatok času na spracovanie informácií v texte. Veľmi dôležitou stratégiou, ktorú si učiteľ musí pripraviť vopred, je ako bude reagovať na situáciu, keď sa žiak stretne v texte s neznámym slovom. Je to veľmi pravdepodobná situácia a súčasťou rozvoja čitateľskej gramotnosti je aj získavanie skúsenosti, ako si v takýchto situáciách poradiť. Prírodnou reakciou žiaka bude, že sa obráti na učiteľa o pomoc. Pri predvídaní tejto situácie je možné žiakov dopredu inštruovať, ako majú v takomto prípade postupovať – napr. môžu si neznáme slová podčiarknuť a po výmene názorov v skupine, kde niekto môže dané slovo ovládať, môžu pracovať so slovníkmi. Prípadne môže učiteľ zadať vyhľadávanie v slovníku ako priamu cestu.

Po prečítaní textu by učiteľ mal nadviazať na preberanú problematiku činnosťami, umožňujúcimi využiť poznatky získané čítaním textu. Môže ísť napríklad o vypracovanie odpovedí na otázky overujúce porozumenie textu, transformačné aktivity (napríklad zmenu textu na obrázok), klasifikácia základných pojmov, zoradovanie dejov príbehu, vyhľadávanie chybných tvrdení, aktivity rozvíjajúce iné jazykové spôsobilosti v rámci danej témy, dramatizáciu a pod.

Písanie v anglickom jazyku ako súčasť cudzojazyčného vzdelávania v kontexte primárnej školy je väčšinou realizované súbežne s rozvíjaním čítania. Niektorí autori (napr. Shrum, Glisan 2000) považujú čítanie dokonca za dôležitejšie pre rozvíjanie písania, ako nácvik gramatiky a slovnej zásoby. Tvrdia, že práve čítanie umožňuje žiakom dostatočný kontakt so vzorovými schémami, vytvárajúcimi základ pre ich vlastnú produkciu.

Rovnako, ako čítanie, aj nácvik písania prechádza určitými fázami od úrovne písmen, cez úroveň slova, vety až po väčší rozsah – text, pričom schopnosti dieťaťa sa budú rozvíjať postupne od prepisu slov – kopírovania – cez dopĺňanie, až po tvorenie vlastného textu.

Ciele pre vyučovanie tejto spôsobilosti môžu byť tak, ako pri ostatných, sú odvodené zo ŠVP a na úrovni A1.1+ definované nasledovne:

- správne napísať všetky písmená abecedy,
- správne odpísať slová a krátke vety,
- v písomnej podobe podať o sebe informácie – meno, vek, adresu, záujmy,
- napísať jednoduchý pozdrav (napr. narodeninový),
- napísať niekoľko viet a jednoduchých fráz o svete okolo seba (kde žijú, opísať osobu alebo predmet, a pod.).

Samozrejme, že tieto ciele je nevyhnutné spojiť s vekovou špecifikáciou žiakov a kontext ich využitia vymedziť v rámci zmysluplného použitia a zrozumiteľného prostredia pre žiaka mladšieho školského veku. Reilly a Reilly (2005, s.7-8) napríklad uvádzajú, že písanie pre žiakov mladšieho školského veku znamená podstatne viac, ako len kopírovanie a trénovanie pravopisu. Znamená to pre nich, že dokážu opísať skutočné a fantazijné svety, dokážu sa hrať a experimentovať so slovami, vymýšľať k slovám rýmy, dokážu vyjadriť názor alebo pocit. Môžu to robiť prostredníctvom rôznorodých kontextov, ako napríklad písanie pozdravov, písmen, odkazov, denníkov, príbehov, komiksov, vytváraním zoznamov, pojmových máp, vlastných knižočíek, a pod. Vekovo špecifickým prístupom však možno nazvať ich odporúčanie, aby dieťa mohlo využívať na písanie rôznorodé materiály (napr. kriedu, ceruzku, pero, farbičku, farbu, kamienky a pod.), ako aj rôznorodé prostredie (napr. tabuľa, papier, farebný papier, výkres, plagát, knihy rôznych tvarov, textílie, poznámkové lístky, a pod.). Z hľadiska motivácie je totiž potrebné mať na zreteli, že písanie musí byť pre žiakov príťažlivou činnosťou a jeho atraktivitu môže zmeniť práve taký detail, ako výmena písacej plochy – ak namiesto bežného zošita, píšou napríklad na farebný výkres, papier zaujímavého tvaru a pod.

Úvodné štádiá rozvíjania písomného prejavu budú nevyhnutne prechádzať imitačnou fázou, v ktorej žiaci prepisujú písmená alebo slová a opakovaním tohto procesu získavajú potrebnú zručnosť s ich používaním. Prepisovanie môže byť pre žiakov motivujúce, ak dostanú možnosť prepísať texty v rámci zaujímavého prostredia a so zaujímavým materiálom. Žiaci môžu napríklad vyrobiť vlastnú knihu, pozdrav alebo komiks tak, že text odpíšu z predlohy, avšak ilustrujú alebo vyfarbia si ich samostatne.

Na tieto imitačné aktivity nadväzujú aktivity, vyžadujúce od žiakov určité zručnosti a návyky. Takéto aktivity ponúkajú žiakom určitý vzor, podľa ktorého sa vypracuje nový finálny produkt. Štruktúrovaný typ aktivít predstavujú najmä doplňovacie cvičenia, odpovedové cvičenia, cvičenia, v ktorých žiaci usporiadajú slová do zmysluplného celku, projektové práce a pod. Pri tomto type aktivít je veľmi dôležité, aby sa žiaci mali o čo oprieť, keďže ešte nie sú na samostatnej, produktívnej úrovni. Návod na to, ako postupovať, je pre žiakov tohto veku veľmi dôležitý, keďže sami ešte nie sú schopní vyabstrahovať postupnosti potrebné na splnenie úlohy.

Keďže súbežné rozvíjanie čítania a písania predpokladá, že žiaci už zvládli základnú zručnosť písania v materinskom jazyku, nie je potrebné sústrediť sa v cudzojazyčnom vzdelávacom procese na rozvoj základných motorických zručností. Dieťa dokáže držať pero, dokáže písať v rodnom jazyku a túto schopnosť prenášame aj do cudzieho jazyka s tým, že súbežne rozvíjame čítanie aj písanie.

Samotný nácvik a prípravu na písanie, je možné realizovať od úrovne písmen, kedy žiaci môžu pracovať s jednotlivými písmenami za účelom ich identifikácie – najmä kvôli odlišnému zápisu a odlišnému vysloveniu písmen (grafémy vs. fonémy) – a tiež za účelom uvedomenia si základnej stavby slova, následne vety, ale aj textu (Reilly, Reilly, 2005, p.9). Nie je potrebné prísne oddeľovať tieto štádiá nácviku. Tieto úrovne sa môžu prelínať, aj vzhľadom na časové obmedzenia, ktoré učiteľ v rámci vyučovacieho procesu prekonáva. Dôležité však je prepojiť začiatok osvojovania si písania so začiatkom uvedomovania si písaného textu pri čítaní.

Úvodná úroveň písmena je pre žiakov dôležitá najmä na to, že hlásky v angličtine zodpovedajú iným písmenám a aj keď sa na prvý

pohľad môže javiť, že v anglickom jazyku výslovnosť nie je systematická, určité oporné body je možné nájsť a ich osvojením žiaci ľahšie identifikujú zápis vysloveného slova. Úroveň písmena ponúka priestor na činnosti ako napríklad priradenie hlásky k písmenu, priradenie písanej podoby písmena a jeho tlačenej verzie, či vizualizácia samotného písmena prostredníctvom obrázku alebo prepojenie písmena a fyzického pohybu znázornením písmena.

Viac ako úroveň písmena bude pre žiakov mladšieho školského veku prítlačivá úroveň slova, ku ktorému je možné priradiť a významový kontext. Keďže kognitívne sú žiaci na úrovni konkrétneho operatívneho myslenia, práve vizuálna podoba slova má pre rozvoj ich písania veľký význam. Do veľkej miery práve porozumenie významu slova ovplyvní jeho použitie žiakom. Na tejto úrovni sa pozornosť musí sústrediť najmä na osvojenie si správneho pravopisu v rámci kontextu slova. Činnosti, rozvíjajúce túto zručnosť sú napríklad vytváranie zoznamov, vyplňanie krížoviek, pomenovávanie predmetov na obrázku, prípadne vytváranie si obrázkového slovníka alebo zoskupovanie slov podľa ich príslušnosti do určitej kategórie.

Ak sme v úvode zdôrazňovali, že osvojovanie si cudzieho jazyka prechádza vývinovými fázami a žiak mladšieho školského veku málokedy dosiahne úroveň vlastnej jazykovej produkcie, práve pri písaní je potrebné si tieto aspekty uvedomiť. Často sme konfrontovaní so situáciami, kedy učitelia hodnotia výstupy žiakov ako ich vlastnú produkciu a nevedomujú si, že prípadné zlyhania žiakov mohli byť spôsobené tým, že nemali dostatok vzorov pre to, čo napísali. Na úrovni textu je to veľmi zreteľné, pretože aj keď žiaci dokážu vytvoriť projektové práce, v ktorých popíšu svoju rodinu, svoj dom alebo priateľa, prípadne dokážu napísať krátky sumár prečítaného textu, tento text nie je postavený na vlastnom konštruovaní výpovedí, ale modifikuje výpovede im poskytnuté učiteľom alebo textom. Je to mimoriadne dôležité obdobie v jazykovom vývine žiaka a je potrebné venovať mu náležitú pozornosť, pričom otváranie priestoru pre modifikáciu by malo postupovať od prísne štruktúrovanej podoby k voľne štruktúrovanej. Ako príklad prísne štruktúrovanej podoby je možné uviesť činnosti, v ktorých žiaci napríklad spoja dve časti jednej, rozdelenej vety a prepíšu ju alebo zoradia slova do zmysluplnej

vety a napíšu ju, prípadne zapíšu výpoveď z tabuľky alebo grafu. Na druhej strane písanie, v ktorom sa žiak opiera o určité podporné body poskytnuté učiteľom môže zahŕňať činnosti, v ktorých žiaci dokážu zostaviť súvislejší text prezentujúci ich samotných alebo ich záujmy. Ako príklad môžeme uviesť činnosť, v ktorej žiaci v rámci prípravnej fázy verbálne opisujú obrázok (ide o vytvorenie vzorových schém v rámci individuálneho podnetu), následne zoradia opis obrázku rozstrihaný na vety podľa určitej logickej nadväznosti (vytvorenie vzoru pre vlastnú výpoveď) a nakoniec sami podľa tohto vzoru popisujú nimi vytvorený obrázok, personalizujúci skúsenosť z predchádzajúcej činnosti žiaka.

Aj keď je zrejmé, že žiaci pracujú v rámci reprodukívno-produktívneho obdobia v obmedzenom lingvistickom kontexte a sústredia sa najmä na prácu podľa vzoru alebo návodu, aj v tomto období je možné smerovať činnosť žiakov k uplatňovaniu princípov tvorivého vyučovania ako jedného z princípov vyučovania žiakov mladšieho školského veku. Takéto aktivity sú veľmi dôležité, keďže 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.

Úlohy na rozvíjanie písania sú vo vyučovacom procese často odsúvané na domácu prácu, keďže komponovanie a editovanie vlastného textu je časovo náročnou činnosťou. Avšak mladší školský vek ešte neumožňuje žiakom využívať stratégie vlastné žiakom staršieho veku alebo dospelým pri zostavovaní textu. Je preto potrebné venovať pozornosť písaniu v rámci vyučovacieho času, či už ako činnosti nasledujúce čítanie, počúvanie alebo rozprávanie o príslušnom podnete alebo aj ako samostatnú cieleňú aktivitu kompozičného charakteru. Vytvorenie priestoru žiakom pre manipuláciu s jazykom na úrovni svojich schopností a tolerantná spätná väzba, poskytovaná učiteľom na vytvorené produkty, pripraví dôsledné základy pre žiakov bez zábran komponovať texty na produktívnej úrovni.

6.3 Vyučovanie slovnej zásoby a jazykových štruktúr

Vyučovanie cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní sa vo veľkej miere koncentruje na osvojovanie si slovnej zásoby a na jej rozširovanie v rámci základných gramatických štruktúr. Slovná zásoba a jazykové štruktúry vytvárajú v postupoch učiteľa anglického jazyka v primárnom vzdelávaní kompaktný celok. Slová a gramatika sú uložené spolu v mentálnom lexikóne ako funkčné celky, používané v danej situácii, z čoho vyplýva, že slovnú zásobu a gramatiku je potrebné vnímať ako celok aj v rámci vyučovacieho procesu. Ich vzájomné prepojenie sa dynamizuje vhodným kontextom, z ktorého musí byť jasný ich význam a funkcia. Takýmto spôsobom podporíme začiatky uvedomovania si vzťahu medzi formou a funkciou.

Ak sa zamyslíme nad tým, akým spôsobom si žiaci mladšieho školského veku osvojujú slovnú zásobu, najvýraznejšie sa javia dva prístupy: podvedomým, neúmyselným osvojovaním a cieľovým učebným procesom⁵⁴. Prvý spôsob je podmienený dôsledným a pravidelným vystavením žiaka cieľovému jazyku na úrovni zrozumiteľnosti prostredníctvom jazyka vyučovania alebo počas vzdelávacích aktivít, napríklad rozprávaním príbehov, čítaním kníh, spievaním piesní, hraním hier a podobne. Dieťa jazyk vníma a prostredníctvom emocionálneho zážitku si informácie ukladá. Druhý spôsob je systematické rozvíjanie slovnej zásoby, zadaného referenčným rámcom ako kľúčová a ktorú sa aj vydavatelia zahraničných učebníc snažia zakomponovať do ich obsahu. Učiteľ túto cieľovú slovnú zásobu systematicky zaraďuje do vyučovacích činností a cyklicky sa k nej vracia, aby mal žiak možnosť uložiť si slovo do dlhodobej pamäti. Zároveň sa pri tom snaží viesť žiakov k osvojeniu si prvých učebných stratégií, ktoré im pomôžu zefektívniť ich učebný proces.

Obidva tieto procesy sú veľmi dôležité, keďže aktívna, cielene osvojovaná slovná zásoba, sa učí za účelom okamžitého využitia počas činností na vyučovacej hodine a na druhej strane pasívna slovná

54 principiálny rozdiel medzi týmito dvomi procesmi je podrobne analyzovaný v kapitole 2.1.

zásoba, získavaná z počúvania učiteľa, zo všimania si jeho reakcií pri ďakovaní, podávaní predmetov, zadávaní polohy, ďalej z počúvania príbehov, z čítania kníh, a pod., ak sa objaví v príťažlivom kontexte a ak sa častejšie zopakuje aj počas vyučovania, má tendenciu meniť sa na slovnú zásobu aktívnu, ktorú žiak dokáže využiť aj počas práce s cudzím jazykom.

Učiteľ cudzieho jazyka pri vyučovaní slovnej zásoby u žiakov mladšieho školského veku musí byť schopný presne zadefinovať, čo znamená ovládať slovo v cudzom jazyku. To znamená, akými úrovňami osvojovacieho procesu prechádza žiak od chvíle prvého kontaktu so slovom, po jeho aktívne používanie. Prvým stupňom je rozoznanie slova, teda identifikácia jeho zvukovej podoby (keďže títo žiaci slová najprv počujú a až v neskoršom štádiu vidia v písomnej podobe) a priradenie významu danému slovu. Ďalším stupňom je schopnosť vysloviť slovo so správnou výslovnosťou a následne prečítať jeho písanú podobu. S týmto štádiom je úzko prepojená aj schopnosť slovo správne napísať. Schopnosť používať slovo prichádza až po zvládnutí týchto štádií a tiež sa viaže najprv na limitovaný kontext (kde bude nevyhnutné používať príklady alebo vizuálnu podporu) a až na produktívnej úrovni je možné očakávať samostatné používanie slova žiakom. Postupnosť v osvojovaní si slovnej zásoby je potrebné rešpektovať, pretože, aj keď žiak môže byť schopný rozoznať slovo napr. v nejakom príbehu za vizuálnej podpory, ešte to neznamená, že ho bude schopný aj samostatne použiť podľa vlastného uváženia. Vyučovací proces musí nevyhnutne zabezpečiť dostatok zmysluplných skúseností pre žiakov, v rámci ktorých sa dokážu krok za krokom presunúť z úrovne porozumenia slova do úrovne cieleného používania slovnej zásoby.

Žiaci mladšieho školského veku majú podvedomú tendenciu vnímať a zapamätať si nie len jednotlivé slová, ale celé frázy alebo vety ako celok a asociovať ich so situáciou, v ktorej ich vedia následne aj správne použiť. Ak učiteľ používa na hodine cieľový jazyk ako prostriedok komunikácie, žiaci často zachytia rôzne náhodné použitie (opakovaných) fráz a následne ich dokážu v tej istej situácii alebo podobnej aj správne použiť, to znamená asociojú si verbálnu podobu so situáciou a jej významom bez toho, aby analyzovali formu.

Z tohto dôvodu je potrebné orientovať vyučovací proces smerom k osvojovaniu si nielen individuálnych slov, ale celých fráz a krátkych viet v danom kontexte. Spočiatku sa im žiaci naučia rozumieť a následne ich dokonca dokážu sami použiť. Analyzovať a obmieňať ich budú až neskôr. Príkladom takéhoto postupu môže byť použitie modálneho slovesa „can“ za účelom vyžiadania si nejakého predmetu. Žiaci si osvoja frázu „Can I have...“ ako „CanIhave...“ a v danej chvíli vedia, že ju používajú za účelom získania daného predmetu a nepotrebujú vedieť, že použili modálne sloveso so všetkými svojimi špecifikami, že použili formu otázky a pod. Konkrétne použitie danej frázy je výsledok mechanického zapamätania celku asociovaného s konkrétnou situáciou, ktoré bude častým používaním automatizované. Neskôr so stúpajúcou schopnosťou používať analytické postupy a chápať vzťahy v rámci morfologickej a syntaktickej roviny, si žiaci osvoja i vzťahy v rámci tejto frázy a postupne začnú rozumieť aj jednotlivostiam v rámci celku. Avšak v počiatočných štádiách osvojovacieho procesu to žiaci ešte nie sú schopní a z tohto dôvodu je potrebné prezentovať jazyk a jeho časti v rámci konkrétneho a zrozumiteľného kontextu.

Najmä pri prezentácii slovnej zásoby je potrebné, aby sa vybraná slovná zásoba alebo frázy vyskytovali v rámci zrozumiteľného kontextu a aby boli žiakom prezentované s dostatočnou vizuálnou podporou, aby porozumenie významu bolo zabezpečené. Veľmi častou obavou učiteľov anglického jazyka v primárnom vzdelávaní je, či žiaci porozumejú slovám, ktoré používajú. Priamym dôsledkom tejto obavy je snaha prekladať žiakom to, čo povedali do materinského jazyka. Avšak ako už bolo uvedené v predchádzajúcich kapitolách, dieťa v tomto veku necíti potrebu rozumieť všetkému z toho dôvodu, že dokáže odhadovať význam z podpory, získavanej prostredníctvom viacmyslového prijímania informácií. Nie je preto potrebné žiakom slová prekladať, avšak je potrebné pomôcť im odhadnúť význam prostredníctvom obrázku, gesta, intonácie a pod. Takisto je dôležité používať slová vo viacerých kontextoch, aby si žiaci dokázali ich význam upevniť a potvrdiť.

Následné fázy precvičovania by mali systematicky recyklovať slovnú zásobu, prezentovanú prostredníctvom činností, zabezpeču-

júcich variabilitu a pozornosť žiakov, ako napr. piesne (akčné piesne, zahŕňajúce aj fyzickú reakciu), hry, pracovné listy, riekanky a pod.

Pri cielenom učení sa žiakom pomáhajú aj rozličné mnemotechnické pomôcky a učebné stratégie, ktoré učiteľ môže postupne používať a učiť žiakov systematizovať prácu so slovnou zásobou, napríklad prostredníctvom **zápisu novej slovnej zásoby**. V slovenskom edukačnom kontexte sa v rámci zápisu slovnej zásoby veľmi zriedkavo používa mozgovokompatibilný prístup, ktorý pomáha žiakom toho veku nielen ukladať si do pamäti nové slová, ale aj vybrať si slovo, keď ho žiak potrebuje. Vzhľadom na tradície prevláda lineárny spôsob zápisu slovnej zásoby, zoskupovanej ako zoznam slov⁵⁵ bez zmysluplných asociácií v pamäti. Tento spôsob podporuje len mechanické memorovanie slov. Medzi postupy, podporujúce vytváranie spojov v pamäti, patria napríklad pojmové mapy, zoskupujúce slová v rámci určitej témy a vetviace ich podľa ich vzťahov alebo zakresľovanie slov do obrázkov. Dôležitou súčasťou zápisu slovnej zásoby je vizuálna podpora slova, ktorý zároveň vytvára určitý kontext, ako aj predstavuje istý druh učebnej stratégie pre zapamätanie si daného výrazu. Spočiatku pre žiakov vizuálna forma slova stačí na zapamätanie výrazu, neskôr môžu žiaci zaznamenávať slová aj v krátkych a jednoduchých vetách, aby slová neostávali ako izolované celky, ale ukladali sa v pamäti v rámci určitých kontextov.

Slovná zásoba, ktorej sa žiaci v prvých rokoch venujú, predstavuje prevažne konkrétne pojmy, ktoré je možné podporiť vizuálnymi predstavami. Je to pre žiakov veľmi dôležité, keďže ich abstraktné myslenie ešte nie je dostatočne rozvinuté a pripravené spracovať pojmy, predstavujúce vyšší stupeň abstrakcie. Rovnakým spôsobom je potrebné pristúpiť aj k **prezentácii gramatiky**, nakoľko vyučovať ju rovnakým spôsobom, ako u žiakov staršieho veku, nie je možné. Starší žiaci dokážu vnímať jazyk ako systém, dokážu vnímať vzťahy v rámci tohto systému a vedia odvodiť pravidlá fungovania jazyka. Pomáha im v tom okrem vyššej úrovne ich abstraktného myslenia aj

55 napríklad tradičný slovník s dvomi alebo tromi stĺpcami, kde na jednej strane je anglické slovíčko a na druhej význam slova (prípadne sa medzi nimi vyskytuje aj prepis výslovnosti)

ich skúsenosť z jazyka materinského, o ktorú sa môžu oprieť. U žiakov mladšieho školského veku však takáto schopnosť abstraktne vnímať a rozumieť jazyku, ako aj skúsenosť prenesená z materinského jazyka absentuje, preto nedokážu porozumieť vysvetleniu gramatického pravidla, ani keď im ho učiteľ poskytne v materinskom jazyku. Jazyk pre týchto žiakov nepredstavuje súbor určitých pravidiel, nevyhnutných na dorozumenie sa. Jazyk vnímajú ako celok, ktorý im má sprostredkovať určitý zážitok a takýmto spôsobom je nevyhnutné pristupovať aj k jeho vyučovaniu. Zmysluplný kontext dokáže sprostredkovať význam prezentovanej jazykovej štruktúry a jej fungovania a práve funkcia jazykovej štruktúry má pre žiakov v tomto veku najväčší význam. Ako uvádza Pinter (2006, s. 85), žiaci často dokážu použiť určité jazykové štruktúry, vysoko presahujúce ich jazykovú úroveň, avšak používajú ich funkčne v rámci známych kontextov bez toho, aby dokázali analyzovať formu, teda ich gramatická kompetencia je značne limitovaná. Z tohto dôvodu je pri vyučovaní dôležité, aby sa učitelia nesnažili prezentovať všetky aspekty a detaily gramatického javu, ktorý je cieľom pozornosti na danej vyučovacej hodine, ale obmedzili sa na to, čo chcú, aby žiaci pochopili v rámci prezentovanej situácie.

Prezentovanie nových štruktúr môže byť realizované prostredníctvom takých činností, umožňujúcich žiakom pochopiť význam daného gramatického javu. Môže to byť napríklad príbeh, ktorý im tento jav priblíži, prostredníctvom kontextu, vizuálnej podpory, opakovania a aktivizácie žiakov. Pre pochopenie gramatického javu má kontext kľúčový význam. Zmysluplný a zrozumiteľný kontext umožní žiakom **všimnúť** si, ako je gramatická štruktúra použitá – najmä ak učiteľ kľúčovú situáciu opakuje počas prezentácie viackrát – a **pochopiť** základný rámec, v rámci ktorého je použitá. Objavovanie zákonitostí a súvislostí, naznačených učiteľom, umožní žiakom **aktivizovať** sa v rámci tohto procesu.

Keďže u žiakov absentuje schopnosť analytického myslenia, nie je možné rozkladať systém jazyka na jednotlivosti s cieľom vysvetľovať, ako celok funguje. Pri gramatickom zameraní vyučovania je naopak cieľom pomôcť žiakom objaviť, ako je možné funkčne použiť minimálny súbor jazykových jednotiek na dosiahnutie určitého

cieľa. Cieľ musí byť konkrétny, pre žiakov zaujímavý a v kompatibilitate s ich primárnymi potrebami v rámci vzdelávacieho kontextu. Aby k takémuto objavovaniu mohlo dôjsť, je potrebné ponúknuť žiakom veľa príkladov použitia vybraného gramatického javu, jeho personalizáciu v rámci podmienok vyučovania a systematickej podpory zo strany učiteľa.

7 OBSAHOVO A JAZYKOVO INTEGROVANÉ VYUČOVANIE (CLIL)

Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie, často označované termínom CLIL (z angl. Content and Language Integrated Learning) predstavuje trend, ktorý svojimi koreňmi siaha hlboko do histórie, avšak až v posledných desaťročiach sa mu na odborných fórach venuje veľká pozornosť, najmä kvôli tendencii smerovať vzdelávanie v Európe k plurilingvizmu, teda k zámerom vybaviť občanov Európskej únie schopnosťou dorozumieť sa okrem materinského ešte aj v iných cudzích jazykoch. CLIL sa teda z odborného termínu stal aj politickou agendou, s cieľom napomáhať snahe vzájomného zblížovania európskych národov. Na odbornej úrovni tento termín prvýkrát uviedol v roku 1994 David Marsh, pričom nadviazal na skúsenosti rôznych programov a tendencií vzdelávacieho procesu⁵⁶. Samotná podstata metodiky CLIL stojí na princípe, v ktorom žiakova túžba porozumieť obsahu a vedieť ho používať, ho motivuje učiť sa aj cudzí jazyk. Táto túžba má byť podporovaná ďalším pilierom a princípom a tým je rozvoj učebných stratégií žiakov (Mehisto et al. 2008, s. 11).

Význam integrácie obsahu a cudzieho jazyk spočíva vo viacerých aspektoch, pričom je možné ho vnímať z rôznych pohľadov. Z pohľadu cudzieho jazyka prínos spočíva najmä v tom, že obsah vyučovania cudzieho jazyka získava na autenticite a nie je potrebné cyklicky opakovať vybrané tematické okruhy, sprevádzajúce žiakov od prvých rokov ich jazykového vzdelávania až po maturitný ročník. Na druhej strane z pohľadu vybraného všeobecného predmetu (napr. geografia, matematika, a pod.), ktorý sa s cudzím jazykom spája, ponúka žiakom iný uhol pohľadu na kľúčové učivo, ako je tomu na bežnej vyučovacej hodine daného predmetu. Je veľmi pravdepodobné, že pri integrácii sa pozornosť zameria najmä na najdôležitejšie aspekty kľúčového učiva, teda žiaci majú možnosť upevniť si poznatky

56 napr. skúsenosti z Kanady z tzv. „immersion programs“ alebo z britskej skúsenosti s tzv. „Language Across Curriculum“; viac Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, s. 10

získané na predmetovej hodine, prípadne, ak sa poradie obráti a na hodine CLIL sa s učivom oboznamujú po prvýkrát, majú možnosť sa pripraviť na vybranú tematickú oblasť. Získavajú tiež schopnosť vyjadriť kľúčové termíny a základné myšlienky v cudzom jazyku, čo zvyšuje ich možnosť v neskoršom období porozumieť danej problematike v zahraničných materiáloch alebo o danej problematike v cudzom jazyku diskutovať. Pridanou hodnotou obsahového a jazykového integrovaného vyučovania navyše je, že kladie veľký dôraz na spôsob, akým sa žiaci dostanú k novým poznatkom. Ide najmä o holistické učenie, prostredníctvom ktorého žiak zapája viaceré zložky svojej osobnosti, rozvíja svoje kognitívne procesy, vlastné skúsenosti, zapája viacero zmyslov a vlastnou iniciatívou sa snaží dopracovať k výsledku. Žiaci nie sú iba v mechanickej receptívnej pozícii, ale stávajú sa aktívnymi článkami jednotlivých krokov, smerujúcich k získaniu novej informácie, zručnosti alebo kompetencie.

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) medzi hlavné črty obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania radia:

- *multilaterálne zameranie vyučovania* – v triedach, kde sa takýto prístup používa, sa vyučovanie zameriava jednak na jazykové vzdelávanie, ďalej na vzdelávanie v rámci integrovaného predmetu, pričom sa pripúšťa integrovanie viacerých predmetov naraz.
- *bezpečné a obohacujúce učebné prostredie* – učebný proces a stratégie učenia sa sú veľmi dôležité a sú v centre pozornosti tohto prístupu. Na druhej strane je snaha cyklicky tieto stratégie používať, aby sa vytvorila určitá rutina a žiaci získali pocit známeho, neohrožujúceho prostredia a prístupu učiteľa. K obohacujúcemu prostrediu prispieva aj zariadenie triedy, v ktorej môže byť učivo vystavené určitú dobu, aby žiaci mali možnosť všímať si detaily učiva aj mimo vyučovaciu hodinu.
- *autentickosť* – sa dotýka nielen používaných materiálov (z autentického anglicky hovoriaceho prostredia), ale aj činností realizovaných v triede počas vyučovania.
- *aktívne učenie* – žiaci preberajú hlavnú iniciatívu v procese ich učenia sa pri riešení zadaných úloh, v rámci vzájomnej pomoci, ako aj v rámci hodnotenia vlastného výkonu.

- *podporné (asistenčné) učenie* – aplikuje sa pri zabezpečovaní integrácie všetkých učebných štýlov učenia sa, pri špecifikovaní zadávania úloh v tzv. „user-friendly“ spôsobe, podporovanie tvorivého a kritického myslenia.
- *širšia kooperácia* - sa využíva pri plánovaní hodín – najmä medzi učiteľmi cudzích jazykov a učiteľmi ostatných predmetov, prípadne pri zapájaní iných inštitúcií alebo rodičov do učebného procesu žiakov.

V slovenskom kontexte sa výskumu zavádzania metodiky CLIL venovala najmä Pokrivčáková et al. (2008), ktorá v rámci svojho projektu KEGA riešila možnosti efektívneho uplatňovania tohto prístupu v slovenských školách. Práve Pokrivčákovej tím upozorňuje na skutočnosť (ibid., s.13), že zavádzaním metodiky CLIL dochádza aj k zvyšovaniu nárokov na učiteľa tým, že preberá nové roly, na ktoré dovtedy nebol navyknutý. Ako ďalej špecifikuje, ide najmä o jazykovú spôsobilosť, metodologickú spôsobilosť a manažérsku spôsobilosť. Pri jazykovej spôsobilosti ide najmä o to, aby bol cudzí jazyk na vyučovacej hodine prezentovaný v potrebnej a najvyššej možnej kvalite, teda aby žiaci neprichádzali do konfliktu medzi ponúkanou a požadovanou kvalitou. Pri metodologickej spôsobilosti ide predovšetkým o to, že učiteľ „*musí zvoliť také postupy, ktoré by žiakom umožnili primerané a zároveň efektívne osvojovanie si vedomostí a zručností daného predmetu pri súčasnom rozvíjaní jazykových schopností*“ (ibid., s. 14). Manažérska spôsobilosť sa prejavuje najmä v organizácii vyučovacieho procesu, nesúcemu oproti bežnému vyučovaniu aj špecifické črty, keďže učiteľ musí stanoviť pravidlá na používanie rodného a cudzieho jazyka pre daný typ obsahu a vo väčšine prípadov musí spolupracovať s inými učiteľmi.

7.1 Jazyková a obsahová integrácia v primárnom vzdelávaní

V primárnom vzdelávaní sa termín CLIL používa oveľa častejšie ako v sekundárnom, či už nižšom alebo vyššom. Je to z toho dôvodu, že primárne vzdelávanie vytvára vhodné podmienky na integráciu predmetov. Jednak z pohľadu vyučovacieho rozvrhu, ktorý je možné kombinovať do širších celkov bez toho, aby sa narušil chod

ostatných predmetov, ale tiež z pohľadu učiteľa, nakoľko ten väčšinu vyučovacieho dňa strávi v triede s jednou skupinou žiakov. Tým, že učitelia primárneho vzdelávania vyučujú väčšinu predmetov, majú prvotný predpoklad na to, aby ich mohli integrovať. Ak učiteľ primárneho vzdelávania disponuje dobrou jazykovou úrovňou a má primeranú kvalifikáciu na vyučovanie cudzích jazykov, je preňho podstatne jednoduchšie integrovať ktorýkoľvek predmet podľa potreby alebo záujmu žiakov, ako je tomu v sekundárnom vzdelávaní, kde je väčšia pravdepodobnosť, že ak sa učiteľ rozhodne pre integráciu, bude musieť spolupracovať s učiteľom iného predmetu alebo s učiteľom cudzieho jazyka.

Primárne vzdelávanie preto otvára priestor a možnosti pre integráciu vybraných predmetov. Problém, na ktorý však v dnešnej praxi často narážame, je, že školám chýbajú kvalitní učitelia cudzích jazykov pre primárne vzdelávanie. Nie je to problém len v súvislosti s obsahovo a jazykovo integrovaným vyučovaním, skôr globálny, avšak má veľký vplyv aj na možnosti realizácie obsahovej a jazykovej integrácie. Ak na škole chýba učiteľ primárneho vzdelávania kvalifikovaný zároveň aj pre vyučovanie cudzích jazykov, tradične ho vyučuje učiteľ z nižšieho sekundárneho vzdelávania, teda učiteľ druhého stupňa. Takže opäť je na zaradenie vyučovania metodikou CLIL potrebná spolupráca dvoch zložiek. Ani jeden učiteľ osamote, bez potrebného vzdelania alebo bez potrebnej spolupráce, nedokáže plnohodnotne zabezpečiť obsahovú a jazykovú integráciu bez toho, aby nedošlo k určitým obmedzeniam, prípadne chybám. U učiteľa cudzieho jazyka na strane všeobecného predmetu a u učiteľa predmetu na strane prístupu k vyučovaniu cudzieho jazyka. Tento aspekt, absencia bilingválnych alebo kvalifikovaných učiteľov primárneho vzdelávania a problematickosť spolupráce učiteľov predmetu a cudzieho jazyka, sa javí ako kľúčový nedostatok pri snahách začleniť CLIL do vyučovacieho procesu v širšom rozsahu.

Obsahové a jazykové integrované vyučovanie sa stalo jedným z najmodernejších trendov 21. storočia, kedy je tendencia najmä zblížovať poznatky z jednotlivých predmetov, vzájomne ich prepájať a využívať medzipredmetové vzťahy. V 90-tych rokoch 20. storočia vznikla na Slovensku Nadácia S. Kovalikovej, s cieľom integrovať

učivo, ktoré si žiaci v škole osvojujú do zmysluplných tematických celkov. Zmyslupnosť je dôležitý atribút prístupu, presadzovaného Kovalikovou (1996, s. 60) a v jej vnímaní charakterizuje to, čo je pre život podstatné, čo je pre deti zrozumiteľné, primerané ich veku, čo dokáže ponúkať dostatok podnetov na vyhľadávanie vzorových schém ako prostriedku na vytváranie významu a čo využíva predchádzajúce skúsenosti dieťaťa. „*Integrované tematické vyučovanie je prienikom všetkých troch oblastí (výskum mozgu, príprava kurikula, vyučovacie postupy), je spôsobom vytvárania 'mozgovokompatibilného' učebného prostredia pre žiakov i učiteľov. Je založené na zjednocujúcej celoročnej téme a jej rozvetvení, do ktorej je zakomponovaný celý obsah a zručnosti tvoriace náplň výchovno-vzdelávacieho procesu. Téma funguje ako kostra na organizovanie myšlienok, materiálov a činností pre učiteľa aj žiaka.*“ (Kovaliková 1996, s. 34). Nadácia S. Kovalikovej bola mimoriadne aktívna a organizovala školenia a semináre pre učiteľov primárneho vzdelávania, v ktorých ich pripravovala na integrovanie obsahu vyučovacích predmetov. V tomto zmysle vykonala táto nadácia veľmi užitočnú prácu, keďže dokázala posunúť myslenie učiteľov od atomizovaného vnímania ku globálnejšiemu, od jednotlivých separovaných vyučovacích predmetov, ku vnímaniu učiva ako celku navzájom poprepájaných vzťahov.

Aj napriek tomu, že cudzie jazyky neboli súčasťou Integrovaného tematického vyučovania (z pochopiteľných dôvodov, keďže iniciatíva prichádzala zo Spojených štátov a tiež kvôli skutočnosti, že v primárnom vzdelávaní sa cudzie jazyky vyučovali v primárnom vzdelávaní väčšinou ako nepovinné predmety), *Integrované tematické vyučovanie* znamenalo veľmi užitočnú prípravu učiteľov a vybavilo ich zručnosťami, aplikovateľnými aj pri realizácii obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania.

V čom sa CLIL od integrovaného tematického vyučovania (ITV) odlišuje, je najmä **duálne zameranie** na úrovni cieľov aj obsahu v obsahovo a jazykovo integrovanom vyučovaní, teda dôraz na to, čo v ITV chýbalo. ITV pozostávalo z kurikula, kde boli ciele poprepájané v rámci jednotlivých predmetov a cudzie jazyky tam nemali žiadne miesto. Keďže cudzí jazyk nepredstavuje obsah ako taký

(napr. v porovnaní s prírodovedou), ale skôr pracovný nástroj na komunikovanie, nie je možné ho jednoducho začleniť do kľúčového učiva bez toho, aby sme mu nedelegovali špecifické ciele. Práve metodika CLIL si toto stanovila ako kurikulárny základ - učiteľ na jednu vyučovaciu hodinu musí stanoviť duálne vyučovacie ciele, ku ktorých naplneniu bude vyučovacia hodina smerovať. Pôjde jednak o ciele v oblasti osvojovania si cudzích jazykov, ale tiež ciele v oblasti všeobecného predmetu, integrujúceho sa s cudzím jazykom. Niektorí učители mylne interpretujú obsahovú a jazykovú integráciu tak, že si počas vyučovacej hodiny všeobecného predmetu zaspievajú pieseň alebo zahrajú hru v anglickom jazyku. Ak má ísť o skutočné obsahové a jazykové integrovanie, je potrebné, aby učiteľ k tomu smeroval už v príprave vyučovacej jednotky a aby po skončení vyučovacej hodiny bolo možné zaznamenať určitý posun (získanie alebo upevnenie si novej vedomosti prípadne zručnosti).

Integrácia cudzieho jazyka a všeobecného predmetu môže mať viaceré podoby. Keďže táto publikácia sa zameriava na primárne vzdelávanie, nebudeme uvádzať všetky možné podoby realizácie jazykovo a obsahovo integrovaného vyučovania (bližšie o nich v Mehisto, Marsh, Frigols), ale zameriame svoju pozornosť na spôsoby uplatnenia metodiky CLIL, ktoré je možné realizovať v podmienkach primárneho vzdelávania na Slovensku. Rovnako sa nebudeme sústreďovať na vyučovanie na bilingválnych školách, disponujúcich inými východiskovými podmienkami, ako bežné školy. Bilingválne vzdelávanie sa vo svojich cieľoch posúva do odlišnej úrovne, ako je tomu v prístupe CLIL, napriek tomu, že na prvý pohľad ide o totožné zámery.

Existuje niekoľko **základných foriem** pri uplatňovaní obsahového a jazykového integrovaného vyučovania v primárnom vzdelávaní štandardnej školy. Je to jednak:

- začlenenie tohto prístupu do vyučovania všeobecného predmetu alebo cudzieho jazyka v rámci vybraných tematických blokov niekoľkokrát počas školského roka,
- začlenenie tohto prístupu do vyučovania všeobecného predmetu alebo cudzieho jazyka systematicky počas celého školského roka,

- začlenenie tohto prístupu do samostatného, v školskom vzdelávacom programe na to určeného predmetu,
- začlenenie metodiky CLIL do samostatných projektov, na ktorých škola spolupracuje v rámci určitých grantových schém, v ktorých dochádza k reálnej komunikácii v cudzom jazyku, prípadne v rámci národných aktivít.

Najčastejšie realizovanou formou je začlenenie tohto prístupu do vyučovania všeobecného predmetu alebo cudzieho jazyka v rámci vybraných tematických blokov niekoľkokrát počas školského roka. Väčšinou ide o dohodu medzi učiteľom predmetu a učiteľom cudzieho jazyka, ktorí spoločne vytýpujú určité tematické bloky. Následne ich primerane rozvrhnú do časovo-tematického plánu a realizujú alebo na vyučovaní cudzieho jazyka alebo všeobecného predmetu, a to spoločne alebo samostatne. Takúto formu môžeme odporúčať hlavne pre situácie, kedy sa s metodikou CLIL začína a vyučujúci chcú získať prvé skúsenosti a mať dostatok času na vyhodnotenie svojej práce. Pri takejto realizácii je vhodné na jeden tematický blok vyčleniť viacero hodín, keďže holistický prístup je náročný na čas.

Druhou, pomerne častou, formou, najmä v prostredí, kde už učitelia majú dostatok skúseností s overovaním metodiky CLIL, je začlenenie tohto prístupu do vyučovania všeobecného predmetu alebo cudzieho jazyka systematicky počas celého školského roka. Takáto forma už vyžaduje veľmi precízne naplánovanie a rozloženie kľúčového učiva medzi dva vybrané predmety tak, aby výsledok zodpovedal cieľovým požiadavkám daných predmetov a neodchyľoval sa od učebných osnov v školských vzdelávacích programoch. Ak sa takáto forma realizuje v primárnom vzdelávaní, kde je učiteľ zároveň kvalifikovaný na vyučovanie cudzích jazykov, tak je možná systematická integrácia aj viacerých predmetov počas rôznych fáz v rámci školského roka.

Skúsených učiteľov si vyžaduje aj ďalšia forma integrácie, realizovaná v samostatnom vyučovacom predmete. Samostatný predmet je možné zaradiť do školského vzdelávacieho programu a vytvoriť mu špecifický názov. Takto zadefinovaný samostatný predmet má najväčšiu istotu, že bude prebiehať systematicky, počas celého škol-

ského roka a učitelia nebudú musieť hľadať priestor v rámci svojich vyučovacích predmetov a pristupovať na kompromisy.

Obohacujúcou skúsenosťou pre učiteľov, ktorí zatiaľ nenadobudli veľa skúseností s integráciou obsahu a jazyka, môže priniesť aj zapojenie školy do samostatných vzdelávacích projektov, do ktorých sa škola môže zapojiť v rámci určitých grantových schém alebo na základe partnerských kontaktov. V takejto spolupráci majú učitelia možnosť podeliť sa o skúsenosti s ostatnými kolegami, realizujúcimi vybrané činnosti v oblasti obsahovej a jazykovej integrácie, čo môže byť veľmi prínosné a inšpirujúce, najmä ak ide o zahraničných partnerov. V takom prípade aj príprava rôznych žiackych projektových výstupov bude mať znaky reálnej cudzojazyčnej komunikácie, keďže materiály budú pripravované pre anglicky hovoriacich príjemcov.

Okrem rôznych typov integrácie jazyka a obsahu existujú variácie aj v rámci miery využívania cudzieho jazyka na vyučovacej hodine. Pri vyučovaní CLIL nie je nevyhnutné používať cudzí jazyk ako pracovný jazyk počas celej vyučovacej hodiny, dokonca to ani nie je cieľom vyučovania. Integrácia môže byť rôzna v závislosti od podmienok vyučovania, od skúsenosti učiteľa, ako aj od vyučovacích cieľov. Pokrivčáková et al. (ibid., s.19) napríklad uvádza, že 50% využitie cudzieho jazyka na hodine realizovanej metodikou CLIL považuje za vysoký rozsah cudzojazyčnej integrácie. Z jazykového hľadiska je okrem miery využívania cudzieho jazyka veľmi dôležité aj to, na aké účely sa cudzí jazyk využíva a aký prínos pre žiaka bude mať. Je nevyhnutné uvedomiť si, že tým, že naplňame obsah novou terminológiou z vybranej tematickej oblasti, musíme limitovať gramatickú náročnosť a udržiavať ju v medziach prijateľných pre žiaka.

Významnosť tohto prístupu v rámci slovenského edukačného kontextu potvrdzuje aj záujem, ktorý je oblasti obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania venovaný odborníkmi. Štátny pedagogický ústav začal v roku 2008 v rámci projektu experimentálneho overovania *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*⁵⁷ skúmať možnosti zavedenia obsa-

57 Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/projekt_didakticka_efektivnost_metody_clil.pdf

hovo a jazykovo integrovaného vyučovania do prvého ročníka základnej školy. Ďalšími cieľmi projektu bolo „...nájsť vhodné spôsoby aplikácie cudzieho jazyka do vyučovacích predmetov a výchovy, ale aj nájsť vhodné obsahy, overiť vplyv na motiváciu a výsledky žiakov, pripraviť metodické a didaktické materiály pre cudzie jazyky...“ (ibid. s. 9). Výsledky tohto projektu budú zverejnené až po jeho ukončení v roku 2012, avšak z priebežných správ je možné popri pozitívach, opísaných vyššie, všimnúť si aj určité problematické oblasti, ktorým bude potrebné venovať dostatok pozornosti. Tieto výsledky potvrdzujú, že otvorenie vzdelávacieho priestoru iným, ako bežným učebnicovým témam, je síce pre žiakov vítanou zmenou, keďže komunikujú bez väčších zábran, považujú učenie za zábavnejšie a zdokonaľujú sa viac napr. v čítaní⁵⁸. Avšak už v tejto priebežnej správe sa objavujú aj negatíva, za ktoré učitelia považujú zaostávanie vo výchovno-vzdelávacom pláne, keďže nemajú dostatok času na utvrdzovanie pojmov v materinskom jazyku⁵⁹. Efektivitu tohto prístupu, ako aj vplyv obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania na obsahový (integrovaný) predmet, je teda potrebné dôsledne overiť, aby žiaci pri takejto výučbe nezaostali za požadovaným výkonovým štandardom v rámci integrovaného predmetu. Táto integrácia je totiž vždy závislá od podmienok, v ktorých učebný proces prebieha, čo do značnej miery komplikuje nastavenie výskumu a generalizovanie dosiahnutých výsledkov.

7.2 Postupy pri aplikácii obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania v primárnom vzdelávaní

Pri aplikácii obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania do školského vzdelávacieho programu základných škôl, je v prvom rade dôležité prijať rozhodnutie ohľadom formy integrovania, pre ktorú má škola podmienky. Odporúča sa najprv si dôsledne pripra-

58 http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_priebezna_sprava_10_11.pdf (s.5)

59 http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_priebezna_sprava_10_11.pdf (s.6)

viť víziu používania metodiky CLIL, pripraviť si dostatočné množstvo materiálov a overiť si, či učitelia, zapojení do vyučovania metodikou CLIL, si sú vedomí cieľov, ktoré majú počas vyučovacieho procesu sledovať a napĺňať.

Činnosti, ktoré vyučujúci plánujú na hodine využívať, by mali rešpektovať princípy mozgovokompatibilného učenia a smerovať aktivitu žiakov k hľadaniu, objavovaniu významu a nie k pasívnemu prijímaniu informácií. Veľmi dôležitá je spolupráca žiakov, keďže sociálna interakcia napomáha generovaniu významov, zrozumiteľných a významných pre žiaka. Z odporúčaní pre uplatňovanie mozgovokompatibilného učenia, uvádzaných Turekom (2010, s. 452-456), je možné spomenúť najmä obohatené prostredie, ktoré je pre žiaka plné podnetov, ale zároveň preňho vytvára pocit bezpečia, istoty a stability. Veľký význam má tiež kontext vo svojej komplexnosti, sledujúci cieľ nahradiť izolované a vytrhnuté informácie, ktoré má žiak iba memorovať.

Pri **plánovaní** vyučovacích jednotiek založených na metodike CLIL, by mal vyučujúci postupovať podľa určitých postupností. Najprv je potrebné dôsledne analyzovať obsah v rámci integrovaného predmetu a nájsť možné zhody s tematickými oblasťami v rámci jazykového vzdelávania. Keďže jazykové vzdelávanie sa väčšinou realizuje v rámci širokých tematických okruhov, je pomerne jednoduché takúto zhodu identifikovať, prípadne upraviť zameranie lekcie v rámci širšieho tematického okruhu. Napríklad, v tematickej oblasti „jedlo“ (Food) je možné, že sa lekcia v učebnici zameriava na vyjadrenie vzťahu k jedlu (*mám rád/nemám rád*) a obsah predmetu sa zaoberá zdravou výživou. Je teda možné doplniť do jazykového vzdelávania aj zložky zdravej výživy a vytvoriť napríklad pyramídu zdravej výživy, pričom žiaci budú uplatňovať aj zameranie učebnice, aj obohatené učebné prostredie – novú terminológiu a potrebné frázy.

Po identifikovaní zhodných oblastí je potrebné zvoliť tému, v rámci ktorej si budú žiaci osvojovať integrované učivo. Keďže pri obsahovom a jazykovom integrovanom vyučovaní sa uplatňuje mozgovokompatibilné učenie, kladúce veľký dôraz na vlastné skúmanie problematiky žiakmi, na generovanie a overovanie hypotéz, na zážitkové učenie, na spoluprácu medzi žiakmi, je potrebné brať

tieto aspekty do úvahy aj pri plánovaní a vyčlenení na vyučovacie jednotky väčší časový priestor ako len jednu vyučovaciu hodinu. Žiaci budú mať priestor na to, aby mohli ísť do hĺbky skúmanej problematiky, uplatniť viacmyslové učenie a vytvoriť si silnejšie spoje v neurónových sieťach v mozgu. Ako uvádza Turek (2010, s. 445) v prípade, že to, čo sa učíme je „...nové (nová skúsenosť) a koherentné (zmysluplné), vytvorí sa nové spojenie. Ak je učivo už známe, ale opakuje sa, aplikuje a pod., existujúce spojenie sa zosilní. Ak nové učivo nie je koherentné, spojenie sa neuskutoční, nedôjde k učeniu.“ Preto je dôležité plánovať činnosti tak, aby boli pre žiakov zmysluplné a posilňovali už vytvorené spojenia, opätovne žiakov vracali ku kľúčovému učivu prostredníctvom variabilných činností.

Nasledujúcim krokom po identifikovaní témy a jej rozsahu v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne je zhromaždenie materiálov, ktoré môžu byť použité vo učebnom procese. Pôjde jednak o materiály, obsiahnuté v učebniciach a prezentujúce hlavné učivo, najmä pokiaľ ide o integrovaný všeobecný predmet, ale tiež o doplnkové materiály, ktoré učiteľ môže používať na zohľadnenie integrácie s cudzím jazykom. Vďaka moderným technológiám sa dnes učitelia môžu dostať k materiálom, využívaným aj v zahraničí a na rôznych vzdelávacích portáloch určených širokej verejnosti. Najmä pokiaľ ide o integrovanie obsahu a anglického jazyka, majú učitelia možnosť používať aj materiály, ktoré, keďže pochádzajú z anglicky hovoriacich reálií, automaticky ponúkajú kombináciu obsahu a cudzieho jazyka. Veľmi dôležité je však dôsledne tieto materiály analyzovať a vybrať iba také, ktoré nebudú obsahovať príliš náročnú slovnú zásobu alebo jazykové štruktúry. V prípade, že učiteľ usúdi, že pracovné listy, texty alebo iný doplnkový materiál je nad možnosti žiakov, je potrebné takýto materiál prispôbiť a upraviť ho tak, aby sa žiaci dokázali dopracovať k samotnému obsahu a naplniť tak obsahové ciele vyučovania. Nesmú sa zablokovať pri riešení jazykových zadaní tak, aby sa tieto stali predmetom ich skúmania. Cudzí jazyk má byť v prvom rade nástroj na získavanie a produkovanie obsahu, komunikácie medzi žiakmi alebo medzi žiakom a obsahom. Preto musí byť miera jazykovej náročnosti materiálu na úrovni primeranej schopnosti žiaka porozumieť danému materiálu.

Okrem samotnej jazykovej úrovne je potrebné zvážiť aj procesy, aktivizované úlohami v doplnkových materiáloch a uistiť sa, že žiaci už majú dostatok skúseností, zručností, prípadne ich kognitívny vývoj a schopnosti používať abstraktné myslenie je na takej úrovni, že dokážu s materiálom pracovať.

Následným krokom, po zhromaždení dostatočného množstva potrebných materiálov, je definovanie cieľov pre vybrané tematické bloky. Definovanie kognitívnych cieľov, ako už bolo uvedené, je duálne, teda učiteľ definuje pre každú vyučovaciu jednotku, a analogicky aj pre každý tematický celok, cieľ jazykový (zameraný na osvojovanie jazykových spôsobilostí) a cieľ obsahový (zameraný na integrovaný všeobecný predmet). Ciele psycho-motorické a socio-afektívne nie je potrebné špecifikovať, keďže ich vyjadrenie nie je viazané na príslušné predmety a je univerzálne platné. Ako príklad môžeme uviesť kognitívne ciele, ktoré by učitelia mohli voliť v téme *počasie* a v téme *ľudské zmysly*:

Téma: Počasie.

Obsahový cieľ: upevniť si už získané vedomosti o počasí a získať nové informácie o rôznorodosti počasia a potenciálnych hrozbách pre ľudí; spracovať a roztriediť nové informácie v pojmovej mape;

Jazykový cieľ: osvojiť si slovnú zásobu k téme počasie; vedieť odhadnúť význam neznámych slov; ústne prezentovať získané informácie;

Téma: Ľudské zmysly.

Obsahové ciele: identifikovať podobnosti a odlišnosti medzi ľuďmi/vecami/zvieratami; zistiť, ako môžeme tieto odlišnosti pozorovať; pochopiť, v čom nám zmysly pomáhajú; uvedomiť si, ako sa líšia ľudské a zvieracie zmysly; klasifikovať chute, zvuky, vnemy; opísať predmety použitím vhodných zmyslov;

Jazykové ciele: porozumieť inštrukciám a pokynom; vymenovať časti ľudského tela a vedieť priradiť zmysly k jednotlivým orgánom; vyjadriť názor, predpoklad; opísať predmet/človeka; vedieť charakterizovať, na čo nám slúžia zmysly (podľa Calabrese a Rampone 2007, s.94).

Následne sa pristupuje k identifikovaniu kľúčových pojmov, slovnej zásoby a jazykových štruktúr, ktoré by sa mali v rámci tematického bloku cyklicky opakovať, aby bolo žiakom umožnené vytvoriť si a upevniť si nové spojenia. Počet kľúčových pojmov, slov a fráz nesmie byť vysoký, aby sa umožnilo opätovné používanie v rámci vymedzeného času. Napríklad v prípade tematického celku Ľudské zmysly (pozri vyššie) je možné identifikovať ako kľúčové pojmy: *sight, smell, touch, hearing, taste, head, hair, eyes, nose, ears, mouth, hair, big, small, black... sweet, salty, sour, bitter, hard, soft, rough, hot, cold...* Následne jazykové prostriedky, umožňujúce dané pojmy zmysluplne používať, môžu byť zadefinované nasledovne: *I can/can't... There is/are ... I like/don't like ... It looks/smells, feels, sounds like, It tastes good/bad... I think... I use ...to ... Yes, it is/ No, it isn't* (upravené z Calabrese a Rampone 2007, s. 94).

Posledným krokom pri plánovaní tematického celku, realizovaného na základe metodiky CLIL, je samotné zostavenie vyučovacích jednotiek a vyučovacích hodín podľa zadaných cieľov a didaktických princípov štruktúrovania vyučovacích hodín. Učiteľ musí brať do úvahy, že činnosti a aktivity naplánované do vyučovacieho procesu majú zahŕňať jednak štýlovú variabilitu žiakov v triede, ale zároveň vekové špecifiká žiakov mladšieho školského veku.

Integrovanie obsahu a cudzieho jazyka umožňuje žiakom profitať z toho, že môžu vnímať pojmy a vzťahy medzi nimi z viacerých strán. Používaniu jazyka tým vytvárame prirodzený kontext a prirodzené prostredie, v rámci ktorého nie je potrebné neautenticky simulovať aplikáciu vybraných štruktúr. Významným aspektom je aj variabilita v rámci vybraných tematických okruhov, na ktoré sa vyučovací proces zacieľuje, pretože učebnice cudzích jazykov sa cyklicky vracajú k vybraným tematickým okruhom, avšak integrácia iného vyučovacieho predmetu otvára priestor pre také učivo a oblasti, ktoré by inak ostali v cudzom jazyku nepokryté. Zvyšuje sa tiež rozsah slovnej zásoby, keďže žiaci sa zameraním pozornosti na špecifické učivo oboznamujú aj so špecifickou slovnou zásobou, ktorú taktiež bežné učebnice cudzích jazykov nepokrývajú.

Zmysluplnosť integrovaného vyučovania obsahu a cudzieho jazyka je nesporná, avšak aj tu je potrebné filtrovať obsah a rovnako

aj jazykové prostriedky cez potreby a schopnosti žiaka mladšieho školského veku, aby nedošlo k nežiaducemu informačnému presýteniu žiakov. Podstatné je udržať takúto integráciu na princípoch holistického prístupu a umožniť žiakom objavovať prírodu, mestá, históriu a pod. aj v cudzom jazyku.

8

HODNOTENIE CUDZOJAZYČNÉHO UČEBNÉHO PROCESU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

8.1 Ciele a funkcie hodnotenia cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní

Spätná väzba v učebnom procese má pre učiaceho sa nesmierny význam. Bez tejto spätnej väzby nie je možné napredovať, pretože učiaci sa si potrebuje uvedomiť, ktoré kroky vykonal správne, ktoré menej správne a čo potrebuje urobiť na to, aby sa vo svojom učebnom procese posúval smerom vpred.

V primárnom vzdelávaní má spätná väzba učiteľa pre žiakov ešte väčší význam, keďže u týchto žiakov by bolo predčasné spoliehať sa na vlastné vyhodnocovanie úspešnosti najmä vzhľadom na úroveň ich metakognitívneho myslenia. Učiteľ im pomáha zviditeľňovať tie aspekty ich učebného procesu, ktoré žiaci sami nedokážu vnímať. Týka sa to jednak učebného procesu, v ktorom žiaci cieľavedome postupujú k vytýčeným cieľom, avšak aj procesu osvojovania si cudzieho jazyka, v rámci ktorého má učiteľova spätná väzba dôležitú motivačnú funkciu.

Hodnotenie žiakov mladšieho školského veku predstavuje komplexnú a problematickú záležitosť, keďže učitelia si uvedomujú na jednej strane dôležitosť budovania pozitívneho postoja žiakov k cudziemu jazyku a na strane druhej skutočnosť, že hodnotenie môže vytvárať určitú prekážku napríklad pri neprospievaní. Žiaci si môžu formovať negatívny postoj k cudziemu jazyku práve na základe čiastkových neúspechov vyjadrených zhoršenou známkom, hoci tá môže mať v danej chvíli zanedbateľný význam a nízku výpovednú hodnotu o celkovom prograse žiaka. Avšak práve v tomto veku sú deti mimoriadne citlivé na pocit neúspechu, vnímaného ako vlastné zlyhanie. Opakovanie takejto situácie môže viesť k rezignácii, k strate motivácie a snahy zapájať sa do činností v triede (McKay 2006, s. 14).

Z tohto hľadiska je potrebné vnímať hodnotenie nielen ako nástroj merania progresu žiaka, ale aj ako silný motivačný nástroj. Práve táto **funkcia** hodnotenia – *motivačná* - by mala v prvých rokoch prevládať, keďže žiak si buduje svoj vzťah k novému jazyku a vnútorne testuje svoju zdatnosť zvládnuť úlohy predkladané učiteľom. Ak žiak uspeje vo vytvorení si pozitívneho vzťahu k cudziemu jazyku v počiatočnej fáze učebného procesu, má podstatne lepšiu východiskovú pozíciu pre zvládnutie náročnejších úloh vo vyšších ročníkoch. Samozrejme, aj ďalšie funkcie hodnotenia, ako uvádza Slavík (1999, s.16) - *poznávací* funkcia a tiež funkcia *konatívna*, súvisiaca s vôľou a tým, čo je potrebné urobiť pre zlepšenie výkonu - sú dôležité a uplatňované v rámci hodnotenia žiakov mladšieho školského veku, avšak funkcia motivačná má prevládajúci charakter kvôli budovaniu pozitívneho postoja k predmetu anglický jazyk. Z funkcií hodnotenia, dopĺňaných Turekom (2010, s.335), je potrebné uviesť najmä *diagnostickú* funkciu, ktorej úlohou je vymedziť mieru vedomostí alebo zručností v danom okamihu a zistenie prípadných nedostatkov, čo následne povedie k definovaniu podmienok ďalšieho vývoja učebného procesu žiakov. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že diagnostická funkcia je práve v cudzojazyčnej triede mimoriadne dôležitá na identifikovanie úrovne žiakov. Bežným javom je, že žiaci navštevujú jazykové školy, súkromné hodiny cudzích jazykov, prípadne sú doma vedení k bilingválnosti, a teda na hodinách cudzieho jazyka sa, ako na žiadnom inom školskom predmete, prejavuje vplyv sociálneho pozadia žiakov v už osvojených vedomostiach a zručnostiach.

8.2 Princípy hodnotenia žiakov mladšieho školského veku

Existuje niekoľko základných princípov, ktoré by v rámci hodnotenia cudzojazyčného učebného procesu v primárnom vzdelávaní mali byť uplatňované. Jedným z najdôležitejších princípov je, že žiaci v tomto veku sa síce učia rýchlo, ale aj rýchlo zabúdajú. Takže hodnotenie by nemalo zahŕňať veľké časové obdobia, ale je potrebné im spätnú väzbu dávať **priebežne**, v kratších intervaloch. V súvislosti s tým, ako funguje ich pamäť (bližšie kap.4.3.6), je potrebné

posilňovať spojenia viacnásobnými asociáciami, vedúcimi k zapamätaniu a trvalejšiemu uloženiu informácie. To znamená, že žiakom je najprv potrebné vytvoriť dostatočný priestor na nácvik, aby mali možnosť učivo si dôkladne osvojiť a zautomatizovať a až následne môže byť predmetom overovania a hodnotenia. Učebný proces by z tohto dôvodu mal byť v primárnom vzdelávaní orientovaný na to, aby umožnil žiakom automatizáciu konkrétnych výstupov.

Ďalším dôležitým princípom, významne vplývajúcim na prejavy žiakov v rámci vyučovania, je **rôzne tempo** jednotlivých žiakov, ktoré je primerané ich individuálnemu kognitívnemu vývinu a je potrebné ho akceptovať. Mentálny vývin dieťaťa nie je rovnomerný u všetkých detí a aj keď niektoré budú schopné pracovať na vyššej abstraktnej úrovni skôr, nemôžeme to považovať za štandard. Pri definovaní výstupov a úloh pre hodnotenie musíme túto skutočnosť zohľadniť a nenastaviť kritériá podľa výkonov najlepších žiakov, ale hľadať primerané kritériá. Kognitívne procesy realizované v cudzom jazyku sú veľmi úzko prepojené s kognitívnymi schopnosťami žiaka v jeho rodnom jazyku a nemali by byť preto vnímané oddelene, teda čo, čo žiak nedokáže vykonať v rodnom jazyku, nemôžeme očakávať, že zvládne a pochopí v jazyku cudzom.

Veľmi dôležitým princípom hodnotenia je jeho **validita** alebo správnosť, inými slovami to, či test alebo testovacia úloha meria naozaj to, čo učiteľ zamýšľa hodnotiť. V pedagogickej praxi sa často k hodnoteniu testu pristupuje mechanicky – ak žiak urobí v úlohe nejakú chybu, učiteľ automaticky pristupuje k penalizácii. Avšak je potrebné si všímať, čo úloha testuje a nepenalizovať žiaka za všetky omyly, ktoré v úlohe urobí, pretože niektoré nemusia byť relevantné pre splnenie úlohy. **Reliabilita** alebo spoľahlivosť hodnotenia sa týka stálosti výsledkov hodnotenia, ale práve pri výkonoch žiakov mladšieho školského veku je zjavné, že to, čo sa môže zdať ako zvládnuté a pochopené na jednej hodine, sa aj po krátkom čase úplne stratí, keďže títo žiaci majú kvôli svojím limitom v abstraktnom myslení problém vnímať poznatky komplexne. McMillan (2003) a iní výskumníci zaoberajúci sa validitou a reliabilitou podporili aj myšlienku zníženého dôrazu na reliabilitu v rámci formatívneho hodnotenia práve z dôvodu špecifik osvojovacieho procesu žiakov

mladšieho školského veku, ako aj väčšieho záujmu učiteľa vnímať vysporiadanie sa žiaka s úlohou, oproti vnímaniu, ako uspel v porovnaní s inými žiakmi.

Posledný, ale nemenej dôležitý princíp je nastavenie každého hodnotenia smerom k **podpore učebného procesu**, keďže, ako už bolo uvedené, motivačná funkcia hodnotenia je práve v prvých rokoch osvojovacieho procesu pre žiaka mladšieho školského veku kľúčová. Hodnotenie by malo predstavovať dobrú spätnú väzbu pre žiaka, na základe ktorej sa dokáže posúvať dopredu a dokáže sa motivovať k vyšším výkonom, ale zároveň pre učiteľa, aby dokázal plánovať ďalší posun k vytýčeným cieľom. Hodnotenie by sa nemalo výlučne spájať so strachom a negatívnym pocitom, pretože takto si žiaci vytvoria bariéru a nadobudnú presvedčenie, že zadané úlohy nedokážu zvládnuť a nemá zmysel sa o to ani pokúšať.

8.3 Hodnotenie a výstupy v rámci cudzojazyčného procesu

Výskum v oblasti hodnotenia žiakov mladšieho veku naráža na niekoľko problematických aspektov, dôsledkom čoho nie je vždy možné uplatniť závery jednotlivých výskumných úloh realizovaných v odlišných kontextoch. Za najvýraznejšie premenné je možné označiť napríklad obrovskú variabilitu v rámci podmienok, v ktorých sú programy vyučovania žiakov mladšieho školského veku realizované a obrovský rozptyl v expertíze vyučujúcich na danom stupni. Ako uvádza Penny McKay (2006, s. 63), výskumy realizované v rámci Európskej únie potvrdili variabilitu najmä v oblasti veku žiakov, v ktorom sa výučba cudzieho jazyka začína, času, venovaného výučbe týždenne, počtosti učiteľov cudzích jazykov na jednotlivých školách, ich jazykovej spôsobilosti, ich kvalifikácie, ale aj v oblasti podpory, ktorej sa učiteľom pri vyučovaní dostáva. Takáto variabilita vedie k obťažnosti v dosahovaní konsenzu pokiaľ ide o charakter cudzojazyčného procesu a požadovanú úroveň výstupov vzdelávacieho procesu.

Aj napriek tomu, že sa na Slovensku vyučovaniu žiakov mladšieho školského veku v poslednom čase venuje v odborných diskusiách veľký priestor, pozornosť sa zameriava skôr na proces, ako na otázky hodnotenia výkonov žiakov. Definovanie výkonov, slúžia-

cich ako základ hodnotiaceho procesu, je povinnou súčasťou plánov, avšak učitelia ich nezriedka vnímajú len ako formálnu súčasť týchto dokumentov a nie ako skutočné očakávania, ktoré so žiakmi chcú naplňovať. Ak totiž učiteľ zadefinuje očakávaný výstup, musí si byť vedomý toho, že od žiaka má tento výkon po ukončení lekcie očakávať, a teda prirodzene musí aktivity na hodine plánovať tak, aby smerovali k danému výstupu a ponúkali dostatok príležitostí na nácvik tohto výstupu. Teda aby sa nestalo, že na hodinách sa učí niečo iné, ako sa testuje.

Dôležitým aspektom pri definovaní výstupu je jeho **realnosť** v rámci možností žiaka mladšieho školského veku. Nezriedka sa v praxi stretávame so situáciou, že v prípade, ak na primárnom stupni vyučujú učitelia kvalifikovaní pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, sú zadefinované výkony nadsadené a v podstate nedosiahnuteľné (najmä vzhľadom na kognitívnu úroveň žiakov mladšieho školského veku). Deklarovanie takto zadefinovaných cieľov z tohto dôvodu ostáva výlučne v rovine formálnej – na úrovni plánu, ale pre učebný proces žiaka veľký význam nemajú. Vyučovacie návyky z nižšieho sekundárneho stupňa nie je možné automaticky prenášať do primárneho vzdelávania, keďže mentálny vývin žiakov mladšieho veku napreduje obrovskou rýchlosťou a zmeny schopností žiakov vnímať najmä abstraktnú rovinu jazyka sú neporovnateľné v jednotlivých ročníkoch (najmä pri porovnávaní žiakov do desiateho roku života a po ňom). Na tieto vyučovacie návyky nadväzujú aj spôsoby hodnotenia výkonu, ktoré môžu byť odôvodnené pre overovanie výkonu v nižšom sekundárnom vzdelávaní, pri testovaní jazykovej produkcie, avšak v rámci primárneho stupňa spôsobujú svojou neprimeranosťou žiakom problémy, najmä práve z dôvodu nadhodnotenia stupňa kognitívnej zrelosti žiakov. Je veľmi dôležité uvedomiť si, že práve stupeň vývinu abstraktného myslenia dieťaťa definuje jeho možnosti riešiť určitý typ testovacích úloh, nie náročnosť jazykového javu.

Ako najproblematickejšie sa javí hodnotenie v rámci prvých dvoch ročníkov. Podľa *Metodického pokynu MŠVVaŠ č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy* sa hodnotenie „...vykonáva klasifikáciou, slovným hodnotením alebo kombináciou klasifikácie a slov-

ného hodnotenia. O spôsobe hodnotenia jednotlivých vyučovacích predmetov rozhodne riaditeľ školy... po prerokovaní v pedagogickej rade.“ Ak už hodnotiť potrebné je, vzhľadom na rozhodnutie vedenia školy, mala by sa zdôrazňovať najmä motivačná funkcia hodnotenia, odhliadnuc od reálnych výkonov žiaka, pretože jazykové zručnosti sa začínajú len rozvíjať (čítanie a písanie sa začína rozvíjať až od tretieho ročníka). Je potrebné brať do úvahy princípy osvojovacieho procesu a prirodzený vývin jazyka, v ktorom nevyhnutne dieťa musí prejsť adaptačnou fázou vyrovnávania sa s cudzím jazykom. Prvý a druhý ročník je práve obdobím uskutočňovania tejto adaptácie, preto reálne môžeme začať hodnotiť výkon žiakov až od tretieho ročníka. Prvé dva roky sa treba sústrediť najmä na formovanie pozitívneho postoja, podporujúceho ľahšie rozvíjanie jazykových spôsobilostí v treťom ročníku a na rozvíjanie podporných a čiastkových zručností.

Tretí a štvrtý ročník už umožňujú učiteľovi nastaviť určité kritériá hodnotenia v rámci jednotlivých jazykových spôsobilostí v súlade s cieľmi pre konkrétny ročník. Keďže výskum v tejto oblasti ešte nie je u nás dostatočný a vyučovací proces sa nemôže oprieť o pôvodné výskumné práce, zaoberajúce sa v našom vzdelávacom kontexte mladším školským vekom, učitelia sa musia opierať o zahraničné skúsenosti, z ktorých mnohé boli definované v rámci jednotlivých úrovní Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Hodnotenie **jazykových zručností** by vo všeobecnosti malo zohľadňovať ich prirodzený vývin, teda zamerať sa viac na úroveň porozumenia a nie produkcie. Úroveň porozumenia je definovaná zachytením počutej informácie alebo odhadom kontextu čítaného textu, vyhľadáním informácie, potrebnej pre danú úlohu, ale ústna a písomná produkcia musí zotrvať na úrovni reprodukovania, teda opakovania, prípadne podľa vzoru zostavenia podobnej, avšak personalizovanej výpovede.

Pri hodnotení **slovnej zásoby** by sa pozornosť mala zamerať na zvládnutie pravopisu, teda či je žiak schopný slovo správne napísať a či je rozsah ovládanej slovnej zásoby na požadovanej úrovni. Overovanie ovládania slovnej zásoby je vhodné realizovať napríklad pomocou pojmovej mapy, teda v podobe, kde sú jasne naznačené súvislosti a vzťahy, umožňujúce žiakom vytváranie pevnejších

pamäťových spojení. Nie je vhodné skúšať slovnú zásobu prekladáním, to znamená vyžadovať od žiakov preklad zadaných slov do materinského jazyka alebo naopak. Lepšie je pracovať s vizuálnym podnetom alebo v rámci mantinelov konkrétnej témy. Ak totiž žiak skladá pojmovú mapu, je veľmi pravdepodobné, že v myslí pracuje s vizuálnou podobou slova, teda vie, aké slovo do mapy zapisuje. Tento postup je konkrétnejší a teda prijateľnejší pre dieťa mladšieho školského veku. V žiadnom prípade by sa slovná zásoba nemala overovať v praxi tak častým spôsobom, že učiteľ žiakom nadiktuje niekoľko slov a známku znižuje o stupeň každým omylom v teste. Takýmto spôsobom sa vytvára silná negatívna skúsenosť, následne ovplyvňujúca aj celkový progres žiaka.

Pokiaľ ide o hodnotenie zvládnutia **gramatiky** jazyka, na prvom stupni by sme tejto oblasti veľa pozornosti venovať nemali, keďže pripravenosť žiakov pracovať na abstraktnej úrovni (kde sa oblasť gramatiky rozhodne nachádza) je veľmi nízka a nestabilná, takže ich výkony nebudú dostatočne spoľahlivé na to, aby sme na nich mohli stavať určité kritériá na hodnotenie. Ak vnímame gramatiku ako širšiu vedomosť o jazyku zahŕňajúc do rámcov jazyka aj pragmatickú, organizačnú a sociolingvistickú kompetenciu (napr. Bachman, Palmer, 1996) je potrebné upozorniť na skutočnosť, že žiaci mladšieho školského veku majú tendenciu používať fráзовitý jazyk, teda to, čo v rámci štruktúrovaných aktivít dostatočne zautomatizovali, čo však vôbec nesvedčí o ich schopnosti analyticky definovať jednotlivé jazykové štruktúry alebo charakteristiky v rámci daných spojení a fráz. Z tohto dôvodu je potrebné citlivo pristupovať k tomu, čo sa v praxi často označuje ako gramatický test alebo na gramatiku zamerané cvičenie, keďže v skutočnosti žiaci iba používajú naspamäť naučené časti jazykových výpovedí a fráz.

8.4 Metódy a formy hodnotenia cudzojazyčnej kompetencie

Celkový rámec hodnotenia a všetky jeho zložky, to znamená všetky oblasti, ktoré budú počas školského roka hodnotené, by mali byť vopred jasne a zrozumiteľne zadefinované. Učitelia musia presne

vedieť, čo sa bude hodnotiť, ktoré výstupy sú primárne pre ktorý ročník s ohľadom na ciele a ktoré činnosti budú sledované v jednotlivých ročníkoch.

Tradičné metódy, používané vo vyučovacom procese, nevykazujú vysokú relevantnosť pre žiakov mladšieho školského veku. Najčastejšie sa pre hodnotenie používajú písomné testy, ktoré sú pomerne nenáročné na opravu a hodnotenie učiteľom. Táto metóda je najrozšírenejšia nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Rea-Dickins a Rixon vo svojich výskumoch (In: Pinter 2006, s. 132) potvrdzujú, že najčastejšie sa učivo overuje testovaním, zúženým najmä na testovanie gramatiky a slovnej zásoby v podobe cvičení na úrovni jednoduchých viet. Takéto testovanie sa zväčša zameriava na samostatné jednotky jazyka najmä v rámci slovnej zásoby alebo gramatickej štruktúry. McKay (2006, s. 98) to nazýva testovanie vybranej reakcie, keďže sa zameriava na testovanie jednotlivého, izolovaného javu jazyka, alebo testovanie limitovanej jazykovej produkcie, keďže sa od žiakov vyžaduje veľmi limitovaná forma jazykovej produkcie. Hoci by sa mohlo zdať, že takto získané výsledky prinášajú pomerne jednoducho to, čo chceme vedieť o žiakovom prograse, musíme si uvedomiť, aké ohraničené a limitované výpovede o žiakovi získavame. Pri špecifikách osvojovacieho procesu, najmä ak berieme do úvahy aj prirodzený vývin jazyka, nie je možné, aby výsledok testu demonštroval komplexnejšiu úspešnosť žiaka v cudzojazyčnom procese.

Mnohí pedagógovia si limity tradičného hodnotenia uvedomujú a snažia sa rozšíriť diapazón hodnotiacich metód a preferujú tzv. **autentické hodnotenie** (Pinter 2006, s. 133), ktoré berie do úvahy nielen to, čo si žiak pamätá, ale aj to, čo dokáže s jazykom urobiť, ako dokáže demonštrovať riešenie rôznych úloh v jazyku, aplikovať to, čo sa v škole učí, a tiež berie do úvahy to, aký vzťah a postoj k cudziemu jazyku žiak má a ako zodpovedne pristupuje k riešeniu zadaných úloh. Na to nám môžu slúžiť aj ďalšie nástroje hodnotenia, schopné spoločne s už spomínaným testovaním, vytvoriť oveľa plastickejší obraz o tom, kde v cudzojazyčnom procese sa žiak nachádza a ako úspešne sa mu darí dosahovať vzdelávacie ciele. McKay (2006, s. 99) využíva na tieto účely hodnotenie performan-

cie, ktoré sa na rozdiel od testovania jednotlivých jazykových javov orientuje na umožnenie žiakovi použiť jazyk v situáciách, blízkych svojou povahou reálnemu využitiu jazyka, a v rámci týchto situácií vyhodnocuje úspešné pokusy žiaka zvládnuť tieto situácie. Učiteľ v takýchto úlohách **pozorovaním** vyhodnocuje, ako žiak zvláda dané situácie podľa dopredu stanovených kritérií. V týchto situáciách je možné využiť stratégiu pozorovania či už náhodného alebo plánovaného, v ktorom sa učiteľ zameria na výkon žiaka v zadanej úlohe. Ak ide o náhodné pozorovanie, toto je väčšinou súčasťou vyučovacieho procesu, kedy si učiteľ všimá aktivitu žiakov počas práce na hodinách. Plánované pozorovanie je systematickejšim krokom, v ktorom sa zameranie učiteľovej pozornosti dopredu naplánuje a sústreďí sa na konkrétneho žiaka a konkrétnu úlohu. Výsledky pozorovaní, či už ide o náhodné pozorovanie alebo plánované pozorovanie, je možné zaradiť do hodnotiaceho procesu v prípade, že učiteľ vykoná záznam o tomto pozorovaní.

Ďalším z nástrojov hodnotenia, ktoré nám v hodnotení cudzojazyčného progresu u žiaka mladšieho školského veku môže pomôcť, je **jazykové portfólio**. Ide o určitú zbierku materiálov, ktoré žiak počas školského roka vyberá, triedi a ukladá tak, aby toto portfólio demonštrovalo, čo dokáže v rámci cudzieho jazyka zvládnuť. Kritériá pre zaradenie jednotlivých zložiek do portfólia nie sú pevne stanovené a učiteľ si ich môže určiť zvlášť pre každý ročník. Avšak je lepšie nemeniť systém zakladania často, keďže žiaci používaním portfólia získavajú určité zručnosti, ktoré neskôr dokážu uplatňovať aj samostatne, takže príliš časté zmeny v položkách ich môžu zneistiť.

Menej bežnou súčasťou hodnotenia je v slovenskom kontexte **sebahodnotenie** žiakov, prípadne **hodnotenie spolužiakov**⁶⁰ (tzv. *peer-evaluation*). Napriek tomu, že 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. Ak sú žiaci systematicky a cyklicky vedení k zvažovaniu toho, čo sa naučili, ako úspešne učivo zvládli, hoci aj s pomocou

60 Turek (2010, s.358) uvádza toto hodnotenie ako „vrstovnícke hodnotenie“.

učiteľa, v neskoršom veku, keď túto činnosť vyhodnotia aj sami, už to bude pre nich prirodzenou súčasťou vyučovacieho a učebného procesu.

Hodnotenie žiakov mladšieho školského veku je oblasť, na ktorú je potrebné upriamiť pozornosť výskumu, keďže práve prvé roky kontaktu s cudzím jazykom formujú postoje žiakov smerom do budúcnosti. Je nevyhnutné, aby sa na jednej strane rešpektovali špecifiká tejto vekovej skupiny, ale na strane druhej, aby hodnotenie nestratilo žiadnu zo svojich významných funkcií.

Záver

Predmetom monografickej práce *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní* je poskytnúť ucelený pohľad na najdôležitejšie aspekty determinujúce vyučovanie cudzích jazykov v mladšom školskom veku. Táto oblasť je v súčasnej dobe veľmi často diskutovanou problematikou, avšak výskum v našom edukačnom kontexte obsahuje ešte veľa bielych miest, ktoré bude potrebné v ďalších rokoch vyplniť. Táto publikácia poukázala na niektoré z nich a je ambíciou autoriek podieľať sa aj na ďalšom výskume v tejto oblasti.

Najzákladnejšou úlohou v súčasnosti je riešiť rôznorodé otázky smerujúce ku skvalitňovaniu vyučovacieho procesu. Kvalita vyučovacieho procesu má totiž najväčší vplyv na to, či žiakom bude skorý začiatok na prospech alebo nie. Je preto potrebné viac výskumnej pozornosti zamerať na jednotlivé aspekty rozvíjania základov komunikačnej kompetencie mladších žiakov.

Jedným z priestorov, javiacich sa ako primárne dôležité je zadefinovanie cieľových výstupov, vo všeobecnosti síce naznačených ako rámec v Štátnom vzdelávacom programe, avšak prax nevyhnutne vyžaduje ďalšie precizovanie aj v súvislosti s hodnotiacim procesom. Ten zohráva v počiatočných štádiách učenia sa, resp. osvojovania si cudzieho jazyka mimoriadne významnú úlohu, ktorej podcenenie sa neskôr môže odraziť vytvorením negatívnych postojov žiakov k učeniu sa cudzích jazykov všeobecne.

Okrem oblasti výstupov bude potrebné overovať naďalej vplyv rozvíjania receptívnych zručností prostredníctvom čitateľských programov, aj keď vlastné longitudinálne výskumy už naznačili významnosť takéhoto obohateného vyučovania pre žiakov mladšieho školského veku. Vystavenie žiakov maximálnemu pôsobeniu cudzieho jazyka sa ukazuje ako mimoriadne dôležitý aspekt efektívneho vyučovania angličtiny, čo má za následok nielen rozširovanie si slovnej zásoby, automatizáciu fráz a jazykových štruktúr, ale aj posilňovanie motivácie a pozitívneho vzťahu k učeniu sa angličtiny. V tejto

súvislosti je potrebné spomenúť aj obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie, veľmi úzko súvisiace s obohatenou výučbou.

Ďalšou, ako ukazujú skúsenosti z praxe, mimoriadne aktuálnou problematikou je vyučovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v oblasti cudzích jazykov. Táto oblasť je pomerne málo výskumne zmapovaná, najmä pokiaľ ide o vytýčenie možností cudzojazyčného učebného progresu žiakov s takýmito potrebami. Pedagogická prax sa opiera o viac-menej všeobecné názory špeciálnych pedagógov, nepokrývajúce túto problematiku z hľadiska cudzojazyčného rozvoja. Bude potrebné orientovať výskumné ciele práve na zistenie a definovanie možností žiakov s určitými špecifickými potrebami a následne overiť postupy, umožňujúce zapojenie týchto žiakov do dosahovania reálnych cieľov, pretože v súčasnosti nie je ojedinelé, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú napriek integrácii do bežnej triedy, neraz vylúčení z možností participovať na činnostiach na vyučovaní.

Keďže kľúčovú úlohu vo vyučovaní cudzích jazykov zohráva učiteľ cudzieho jazyka, je potrebné upriamiť pozornosť výskumu aj na kvalitu vzdelávania učiteľov vyučovacieho procesu. V súčasnosti sme svedkami kvalifikačného procesu⁶¹, ktorého výsledky je ťažké odhadnúť. V takom masovom meradle, v akom sa toto vzdelávanie uskutočňuje, je totiž možné, že pomôže výborným učiteľom začať vyučovať ako plne kvalifikovaní učitelia pre výučbu cudzích jazykov. Na druhej strane je však možné, že mnohí učitelia, ktorí túto kvalifikáciu získajú, nedokážu ponúknuť dostatočne kvalitnú výučbu. V rámci tejto publikácie sa v rôznych súvislostiach opakovala téza, že vyučovať žiakov mladšieho školského veku by mali takí učitelia, ktorí môžu poskytnúť kvalitný model používateľa cieľového jazyka prostredníctvom spontánnej reakcie, plynulého vyjadrovania a výslovnostne čistého prejavu. Obava, že v mnohých prípadoch to tak nebude, je značne reálna. Je preto dôležité, aby riaditelia škôl dokázali v spolupráci s predmetovými komisiami cudzích jazykov zväziť

61 Projekt ŠPÚ *Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách.*

a rozhodnúť sa pre prípadnú vhodnejšiu alternatívu na zabezpečenie kvalitnej výučby.

Monografická práca *Teoretické východiská vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní* poskytuje základné východiská odvodené z výskumov, ktoré autorky realizovali v rámci svojej vedecko-výskumnej činnosti. Predstavuje aj systematizáciu výskumov uskutočnených v zahraničí, výsledky ktorých prispievajú k sprehľadneniu riešenej problematiky a vytýčeniu základných princípov vyučovania anglického jazyka v primárnom vzdelávaní na Slovensku. Jednotlivé kapitoly predstavujú základné východiská a naznačujú ďalšie aplikačné postupy, ktoré však bude v budúcnosti potrebné v ďalších publikáciách precizovať a transformovať do aplikačnej podoby, aby poskytl konkrétné rámce a usmernenia pre učiteľov anglického jazyka.

Vyučovanie anglického jazyka ako povinného prvého cudzieho jazyka na základných školách sa stalo realitou, ktorú je potrebné vnímať komplexne vo všetkých súvislostiach a sústrediť sa na to, aby sme umožnili žiakom čo najviac z tohto vyučovacieho procesu profitovať. Hľadanie optimálnych modelov pre konkrétne podmienky konkrétnej školy je však možné až po dôslednom pochopení teoretických východísk, o prezentáciu ktorých sa táto monografická práca usilovala.

Resumé

The book is intended to serve as a scientific framework for creating the methodology of teaching English as a foreign language in primary education. Its main goal is to provide English language teaching professionals with an overview of theoretical background knowledge underpinning the teaching of English as the principal foreign language in Slovakia. Its aim is also to widen their understanding of early foreign language learning processes and thus provide a base for humanizing language teaching and implementing more effective, innovative approaches. The authors summarize state-of-the-art theoretical knowledge from relevant areas, apply it to English language learning and teaching in Slovakia and provide readers with resources for more detailed study. As the overall objective is to link theory and practice, the main focus is on the application of the knowledge to English language teaching in the Slovak socio-cultural and educational context.

The book is divided into eight chapters, systematically analyzing this complex process. After a brief summary of relevant documents and the educational context, the authors offer an overview of psychological theories of learning, linguistic theories, and second language acquisition theories as the fundamental roots of the English language learning methodology. The following chapters are devoted to a detailed description of the developmental and individual differences found in young learners, including cognitive and affective components, which determine the processes of creating the inner representation of a foreign language, classroom behaviour and social interactions of learners.

A more detailed insight into the teaching process is given in chapter five, where the main principles of teaching foreign languages in a primary classroom are highlighted. The authors pinpoint the need for a deep understanding of the planning process through which the teacher organizes the entire teaching activity. Teaching practitioners often underestimate the importance of

planning in their work; they may not realize that stating clear aims and planning the steps that need to be taken in order to achieve them are, along with thorough reflection about the process, the cornerstones of success for both learners in their learning process and teachers in teaching. In addition to information about the aims of foreign language learning, the principles of learning at this age level are also explained. There follows a presentation of various teaching methods which apply these principles. This offers a solid understanding of what works in the field of teaching foreign languages to early language learners.

The next chapter is focused entirely on the individual aspects of language skills and subskills, and their detailed characteristics within the primary classroom. The description goes beyond classroom management and explains the principles of skill development within each area. There are several key aims for class implementation presented by the authors, which are derived from the pedagogical and psychological background of teaching young learners.

Even though the methods of teaching English to young learners are presented in previous chapters, Content and Language Integrated Learning method is introduced in more detail since this is the key term currently being discussed in the area of learning languages. A separate chapter has thus been devoted to it, with a clear definition of the method itself as well as a thorough explanation of the main principles applied in this approach.

The last chapter is oriented towards selected aspects of the evaluation process and the focus is directed especially on the aims and functions of this process in early language learning. The authors claim that the most important function of evaluation should be that of motivation, since learners need to build a positive attitude towards language learning from the early days of schooling. Attention is paid to the appropriateness of assessment techniques and methods at this level, and the authors compare traditional versus child-friendly ways of evaluation.

It is the authors' belief that the book will help provide the theoretical background to the field for further use in research, and

they highlight the possible directions at the end of this monograph. They particularly stress that an area requiring thorough research is the education of children with specific learning needs in foreign languages.

Literatúra

- ANDERSON, J. R., 1982, Acquisition of Cognitive Skill. In: *Psychological Review*, č. 4, s. 369-406
- ANDERSON, J. R., 1989, Practice, Working Memory and the ACT Theory of Skill Acquisition. In: *Journal of Experimental Psychology*, r. 15, č. 3, s. 527-530
- APPLE, M., 1989, The Political Economy of Text Publishing. In: de Castell, S., Luke, A., Luke, C. (eds.), *Language, Authority and Criticism*. The Falmer press, 1989, s. 155-167
- ATKINSON, R. L. et al., 2003, *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3
- BACHMAN, L.F., PALMER, A. S., 1996, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996, ISBN 978-0-194-37148-3
- BAXTER, A., 1997, *Evaluating your students*. Richmond Publishing, 1997, ISBN 84-294-5067-X
- BENTLEY, K., 2009, *Primary Curriculum Box*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, ISBN 978-0-521-72961-1
- BÉREŠOVÁ, J., 2009, *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009, ISBN 978-80-8052-330-5
- BERMAN, M., 1998, *A Multiple Intelligences road to an ELT classroom*. Crown House Publishing, 1998
- BERMAN, M., 2001, *ELT through multiple intelligences*. London: Net Learn Publications, 2001
- BIALYSTOK, E., 1982, On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms. In: *Applied Linguistics*, roč. 3, č. 3, s. 181-206, 1982
- BIALYSTOK, E., 1997, The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. In: *Second Language Research*, r. 13, č. 2, s. 116-137, 1997
- BIRDSONG, D., 1999, *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. New Jersey: Mahwah, Erlbaum, 1999
- BLACKMORE, S. a FRITH, U., 2005, *The learning brain: Lessons for education*. Blackwell Publishing, 2005, ISBN 978-1-4051-2401-0
- BLIGHT, D., 2012, An Analysis of Undergraduate and Graduate Literature Courses in a Teacher Training Programme. In: *Studies in foreign language education*, vol.4 s. 9-22, ISBN 978-3-933586-95-7, 2012
- BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D., 1992, *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English, 1992, ISBN 0-140-81359-4

- BROWN, H. D., 1994a, *Teaching by Principles*, The Prentice Hall Regents, 1994, ISBN 0-13-328220-1
- BROWN, H. D., 1994b, *Principles of Language Teaching and Learning*, The Prentice Hall Regents, 1994, ISBN 0-13-191966-0
- BRUMFIT, C., 1985, „*Learner-centred Methodology*“ in *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985
- BRUMFIT, C., MOON, J., TONGUE, R. (eds.), 1995, *Teaching English to Children*. London: Longman, 1995, ISBN 0-17-556889-8
- BRUNER J. S., 1983, *Child's Talk: Learning to use Language* Oxford: Oxford University Press
- BYRNE, D., 1987, *Techniques for Classroom Interaction*. Longman, 1987, ISBN 0-582-74627-2
- CALABRESE, I., RAMPONE, S., 2007, *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007, ISBN 978-0-19-442588-9
- CAMERON, L., 2001, *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University press, 2001, ISBN 0-521-77434-9
- CAMERON, L. a MCKAY, P., 2010, *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2010, ISBN 978-0-19-442248-2
- CAMPBELL, L. a CAMPBELL, B. a DICKINSON, D., 1999, *Teaching and learning through multiple intelligences*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999
- CARROLL, J. B. a SAPON, S. M., 1958, *Modern language aptitude test*. New York: The Psychological Corporation, 1958
- CIMERMANOVÁ, I., 2009, Možnosti využívania prvkov integrovaného tematického vyučovania v rámci krúžkovej činnosti so zameraním na anglický jazyk. In: *Záujmová činnosť žiakov: stav, problémy, trendy*. Prešov: Katedra fyziky, FHPV PU, KEGA č.3/4114/06, 2009. ISBN 978-80-8068-961-2
- CIMERMANOVÁ I., 2011, *Using Technologies in Teaching English*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, ISBN 978-80-555-0495-7
- CIMERMANOVÁ I., 2012, Umenie a remeslá vo vyučovaní anglického jazyka. In: *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2. Rozšírené vydanie, 2012. ss. 170-195, ISBN 978-80-555-0551-0
- Common European Framework of Reference for Languages*. Dostupné na: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- ČERNOTOVÁ, M. A KOL., 2010, *Cviční učítelia*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010, ISBN 978-80-555-0222-9
- ČERNÝ, J., 1996, *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996
- DAVIES, P. A., GRAHAM, C., 2001, *Zabadoo 1*, Oxford: Oxford University Press, 2001, ISBN 0-19-438360-1
- DOČKAL, V. a SCHRANZOVÁ, D., 1992, *K prognostickej hodnote prognosticko-diagnostického testu cudzojazyčných schopností*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1992, r. 27, č. 1, s. 61-75
- DÖRNYEI, P., 2005, *The psychology of the language learner*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, ISBN 0-8058-6018-5
- DÖRNYEI, Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2001, ISBN 0-521-79029-8
- DOUGHTY, C. J. a LONG, M. H., 2003, *The handbook of second language acquisition*. Australia: Blackwell publishing, 2003, ISBN 1-4051-3281-7
- EDDY, E., 2012, *Správna výslovnosť – základ efektívneho dorozumenia sa*. In: Straková, Z., Cimermanová I., a kol., 2012, *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania – rozšírené vydanie*. Prešov: Prešovská univerzita, 2012, ISBN 978-80-555-0551-0
- EDGE, J., 1993a, *Mistakes and correction*. Longman, 1993, ISBN 0-582-74626-4
- ELLIS, R., 1994, *The Study of Language Acquisition*, Oxford; Oxford University Press, 1994, ISBN 0-19-437189-1
- ELLIS, R., 1997, *The empirical evaluation of language teaching materials*. In: *ELT Journal*, January 1997, vol.51, no.1, s.36-42, Oxford University Press, ISSN 0951-0893
- English Profile: Introducing the CEFR for English*. Version 1.1, August 2011. UCLES/CUP 2011, ISBN 978-1-907870-45-3
- EVANS, V. a GREEN, M., 2006. *Cognitive Linguistics: An introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, ISBN 0-8058-6014-2
- FARKAŠOVÁ, E., 1998, *Psychologické aspekty pri vyučovaní cudzích jazykov od prvého ročníka základnej školy*. Bratislava: FFUK (Kandidátska dizertačná práca)
- FARKAŠOVÁ, E., 2002, *Aspekty vyučovania cudzích jazykov u najmladších žiakov*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2002
- FONTANA, D., 1997, *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-0663-4
- FOSTER-COHEN, S. H., 1999, *An introduction to child language development*. Addison Wesley Longman Limited, 1999, ISBN 0-582-08729-5

- GADUŠOVÁ, Z., HARŤANSKÁ, J., 2002, *Vzdelávanie – vyučovanie – jazyk. Education – Teaching – Language*. FF UKF Nitra, 2002, ISBN 80-8050-519-5
- GADUŠOVÁ, Z. a kol., 2009, *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka. Úroveň A1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, ISBN 978-80-89225-67-5
- GARDNER, H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books, 1993, ISBN 0-465-02510-2
- GARDNER, H., 1999, *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1993
- GRAY, R. 1997. *Useful things to do with a computer*. In *ELT Links. Vienna symposium 1996*. IATEFL, 1997, ISBN 1-901095-45-2
- GRIMSHAW, G. M., ADELSTEIN, A., BRYDEN, M. P., MACKINNON, G. E., 1998, First-Language acquisition in adolescence: Evidence for a critical period for verbal language development. In: *Brain and Language*, r. 63, č. 2, s. 237-255, ISSN: 0093-934X
- HAKUTA, K., BIALYSTOK, E. a WILEY, E., 2003, Critical evidence: A test of the critical – period hypothesis for second - language acquisition. In: *Psychological science*, r. 14, č. 1, s. 31-38, ISSN: 0956-7976
- HALLIWELL, S., 1994, *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman Group UK, 1994, ISBN 0-582-07109-7
- HANUŠOVÁ, S., 2005, *Pregraduální vzdělávání učitelu anglického jazyka*. MSD Brno, 2005, ISBN 80-86633-39-X
- HARMER, J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education Limited, 2001, ISBN 0-582-40385-5
- HARŤANSKÁ, J. 2004, *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: FF UKF, 2004, ISBN 80-8050-757-0
- HEDGE, T., 2000, *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000, ISBN 0-19-442172-4
- HENDRICH, J. a kol., 1988, *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN Praha, 1. vyd. 1988
- HINKEL, E. (ed.), 2005, *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, ISBN 0-8058-4181-4
- HOFFMAN, B. (ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*, Dostupné na: http://eet.sdsu.edu/eetwiki/index.php/Main_Page, navštívené: 2012-11-02
- HOMOLOVÁ, E., 2010, *Dyslektik na hodine anglického jazyka*. In: Straková, Z., Cimermanová, I., 2010 *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0232-8

- HOMOLOVÁ, E., 2012, *Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2012, ISBN 978-80-7435-226-3
- HOUSE, S., 1997, *An Introduction to Teaching English to Children*. Richmond Publishing, 1997, ISBN 84-294-5068-8
- HREHOVČÍK, T., SHEVEL, A., 2009, *New Concepts and Tendencies in Foreign Language Teaching and Learning*. Filozofická fakulta. Prešovská univerzita v Prešove, 2009.
- HUDSON, T., 2007, *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2007, ISBN 978-0-19-442283-3
- HYMES, D., 1972, On Communicative Competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 1972, s. 269-293.
- CHILD, L., *I will not ever NEVER eat a tomato*. Special 10th birthday edition. Orchard Books. ISBN 978-1-84616-886-4
- CHRISTISON, M. A., 1996, Teaching and learning language through multiple intelligences. In: *TESOL Journal*, 6(1): 10-14, ISSN 1949-3533
- CHRISTISON, M. A., 1998, Applying Multiple Intelligences Theory in Pre-service and Inservice TEFL Education Programs. In: *English Teaching Forum*, 1998 April-June, p. 3-13.
- JENSEN, E., 1996, *Brain-based learning*. California: Turning Point Publishing, 1996, ISBN 0-9637832-1-1
- JOHNSON, K., 1996, *Language Teaching and Skill Development*. Oxford UK: Blackwell Publishers, 1996
- KELLY, M. a GRENFELL, M., 2004, *European Profile for Language Teacher education: A frame of reference*. UK: University of Southampton, 2004
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.), 2001, *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7
- KOSOVÁ a kol., 2012, *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2012, ISBN 978-80-557-0353-4
- KOSTELNÍKOVÁ, M., 2003, *Linking theory and practice in a Slovakian context*. In: Newby, D.: *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*, Council of Europe Graz, 2003
- KOVALIKOVÁ, S., 1996, *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Fa-ber, 1996, ISBN 80-967492-6-9

- KRASHEN, S., 1982, *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982, ISBN 0-08-028628-3
- KRASHEN, S., 2003, *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003
- KRASHEN, S. D. a TERRELL, T. D., 1983, *The natural approach*. NJ: Alemany Press, 1983, ISBN 0-13-612029-6
- KUBEŠ, M., 2012, *The Application of the CLIL approach in the 4th grade maths class*. Prezentácia na medzinárodnej vedeckej konferencii *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a rodinnom prostredí*. Bratislava 21-22.9.2012
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D., 2006, *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-246-1284-9
- LARSEN-FREEMAN, D., 2000, *Techniques and Principles in Language teaching*. Oxford University Press, 2000, ISBN 0-19-435574-8
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N., 1999, *How Languages are Learned*. Revised edition. Oxford: Oxford University Press, 1999, ISBN 0-19-437000-3
- LITTLEWOOD, W., 1981, *Communicative Lanugage Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN0-521-28154-7
- LOJOVÁ, G., 2004a, *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion, 2004, ISBN 80-968040-2-2
- LOJOVÁ, G., 2004b, *Theory in foreign language teacher training*. In: *Philologica LX*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2004
- LOJOVÁ, G., 2005, *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005, ISBN 80-223-2069-2
- LOJOVÁ, G., FARKAŠOVÁ, E. a PČOLINSKÁ, A., 2011, *Využívanie personalizácie vo vyučovaní anglického jazyka v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2011, ISBN 978-80-89328-62-8
- LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K., 2011, *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyku*. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-876-0
- LONG, M. H. a DOUGHTY, C. J., 2009, *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell, 2009, ISBN 978-1-4051-5489-5
- LUNZER, E. A., GARDNER, W. K. (eds.), 1979, *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann, 1979.
- LUXON, T., 1994, *The psychological risks for teachers at a time of methodological change*. In: *The Teacher Trainer*, 8/1994, no.1., ISSN-0951-7626
- MALÍKOVÁ, M., 1989, *Prognosticko-diagnostický test cudzojazyčných schopností*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1989

- MARINOVA-TODD S. H., BRADFORD, M. D. a SNOW, C. E., 2000, Three misconceptions about age and L2 learning. In: *TESOL Quarterly*. r. 34, č. 1, s. 9–34, Online ISSN: 1545-7249
- MARKMAN, E. M., 1979, *Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies*. In: *Child Development*, Vol. 50, No. 3 (Sep., 1979), pp. 643-655, Blackwell Publishing, ISSN 00093920
- MARSHALL, B., 2000, *Is there a "child advantage" in learning foreign languages?* In: *Education Week*, r. 19, č. 22, s. 39-41.
- MASLOW, A., 1956, Self-Actualising people: A Study of Psychological Health. In: Moustakas, C. E. (ed.), *The Self: Explorations in Personal Growth*, Harper & Row, New York, 1956, s.160 - 94
- MAŤKOVÁ, S., 2010, *Rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka* In: Straková, Z., Cimermanová, I., 2010 *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0232-8
- McKAY, S. L., 2002, *Teaching English as an international language*. Oxford University Press, 2002
- McKAY, P., 2006, *Assesing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, ISBN 978-0-521-60123-8
- MEGYES, P. a MALDAREZ, A., 1996, *Changing Perspectives in Teacher Education*, London: Heineman, 1996
- McMILLAN, J. H., 2003, Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice. In: *Educational Measurement: Issues and Practice*. Volume 22, Issue 4, ss. 34–43, December, 2003, ISSN 1745-3992
- MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J., 2008, *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, 2008, ISBN 978-0-230-02719-0
- MERCER, N., 1995, *The Guided Construction of Knowledge*. Multilingual Matters, Ltd., 1995, ISBN 1-85359-262-5
- MLADÝ, 1988, *Tvorba a výroba učebníc*. Bratislava: SPN, 1988
- MOON, J., 2000, *Children Learning English*. Macmillan Heinemann, 2000, ISBN 0-435-24096-X
- MOON J. a NIKOLOV, M. (ed), 2000, *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press, 2000, ISBN 963-641-568-4
- MORROW, K., 2004, *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 2004, ISBN 978-0-194-30950-9

- MÚGLOVÁ, D. a kol., 2010, *Cudzie jazyky s deťmi – kreatívne a hravo*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa, Filozofická fakulta, 2010, ISBN 978-80-8094-756-9
- NEWBY D., 2003, *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*. Council of Europe Graz, 2003
- NIKOLOV, M., 1999, „Why do you learn English?“ „Because the teacher is short.“ A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation, In: *Language Teaching Research* r. 3, č. 1, s. 33-56, ISSN: 1362-1688
- NIKOLOV, M. a DJIGUNOVIC, J., 2006. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, č. 26, s. 234-260, ISSN 0267-1905
- NIXON, C., TOMLINSON, M., 2005, *Primary Pronunciation Box*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, ISBN 0-521-54545-5
- NUNAN, D., 1988, *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988
- NUNAN, D., 1999, *Second language teaching and learning*. Boston, MA, USA: Heinle, 1999, ISBN-13 978-0-8384-0838-4
- ODLIN, T., 1994, *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-127-4
- PERCLOVÁ, R., 1999/2000, *Orientace předmětu didaktika cizího jazyka*. Cizí jazyky, r. 43, č. 1, s. 3-4, ISSN 1804-2171
- PETLÁK, E., KOMORA, J., 2003, *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. IRIS: Bratislava, 2003, ISBN 80-89018-48-3
- PHILLIPS, S., 1996, *Young learners*. OUP, 1996, ISBN 0-19-437195-6
- PIAGET, J., 1955, *The language and thought of the child*. World Publishing company, 1955
- PIAGET, J., INHELDER, B., 1993, *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1993, ISBN 80-85752-33-6
- PINTER, A., 2006, *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006, ISBN 0-19-442207-0
- POKRIVČÁKOVÁ et al., 2008, *CLIL: plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008, ISBN 978-80-969641-2-3
- POKRIVČÁKOVÁ et al., 2010, *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5294-9

- POKRIVČÁKOVÁ, S., MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., 2010, *Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia*. In: Pokrivčáková et al., *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 7-20, ISBN 978-80-210-5294-9
- PRENSKY, M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Dostupné na: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> Naposledy navštívené: 2012-09-20
- PUCHTA, H. a WILLIAMS, M., 2012, *Teaching young learners to think*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, ISBN 978-1-107-91543-5
- PRŮCHA, J., 1997, *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3
- READ C., 2006, *Scaffolding children's talk and learning*. In: *Current Trends and Future Directions in ELT*, British Council, Berlin, Germany, 2006
- READ C., 2007, *500 activities for the primary classroom*. Macmillan, 2007, ISBN 978-194050-9907-3
- READ C., 2008, *Scaffolding children's learning through story and drama*. In: IATEFL YL SIG Newsletter Issue 2/08
- READ, C. a ELLIS, G., 1996, *Child development and early foreign language learning: Implications for curriculum design, methodology and materials*. Report. Graz: European Centre for Modern Languages, 1996
- REILLY, V., WARD, S. M., 2001, *Very Young Learners*. Oxford University Press, 2001, ISBN 0-19-437209-X
- REILLY, J., REILLY, V., 2005, *Writing with Children*. Oxford: Oxford University Press, 2005, ISBN 0-19-437599-4
- REPKA, R., 1989/90, *Komunikatívny prístup a tvorba učebníc cudzích jazykov*. In: *Cizí jazyky ve škole* 33, 1989/90, č. 9, s. 386-390, ISSN 1804-2171
- REPKA, R., 1997, *Od funkcií jazyka ku komunikatívne mu vyučovaniu*. Bratislava: Slovak Academy Press, 1997
- REPKA, R., 1999, *Hľadanie optimálnych modelov procesu učenia a vyučovania cudzích jazykov*. In: *Fórum cudzích jazykov*, r. 1, č. 1, s. 6-13, ISSN 1337-9321
- RICHARDS, J. C., 1998, *Beyond Training*. Cambridge University Press, 1998
- RICHARDS, J. C., ROGERS, T. S., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 0-521-00843-3
- RINVOLUCRI, M., 2005, *Multiple intelligences in EFL*. UK, Helbling Languages, 2005

- RINVOLUCRI, M., 2007, *Humanizing your coursebook*. Peaslake: Delta Publishing, 2007
- RITCHIE, W. C. a BHATIA, T. K., 1996, *Handbook of second language acquisition*. California: Academic Press, Inc., 1996
- ROBERTS, J., 1998, *Language Teacher Education*. NY: Edward Arnolds, 1998
- ROGERS, C. a FREIBERG, H. J., 1994, *Freedom to learn*. NY: Macmillan, 1994, ISBN 0-02-403121-6
- ROTH, G., 1998, *Teaching Very Young Children*. Richmond Publishing, 1998, ISBN 84-294-5446-2
- SCRIVENER, J., 1994, *Learning Teaching*. Heinemann, 1994, ISBN 0-435-24089-7
- SCRIVENER, J., 2003, *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2003, ISBN978-0-19-442179-9
- SEIDLHOFER, B., 2011, *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011, ISBN 978-0-19-437500-9
- SHRUM, J. L., GLISAN, E. W., 2000, *Teacher's Handbook. Contextualised Language Instruction*. Thomson, Heinle, 2002, ISBN 0-8384-1465-6
- SCHUMANN, J. H. et al, 2004, *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004
- SINGLETON, D., 2001, Age and second language acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, r. 21, s. 77-89
- SKEHAN, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998, ISBN 0-19-437217-0
- SLATTERY, M., WILLIS, J., 2001, *English for Primary Teachers*. Oxford University Press, 2001, ISBN 0-19-437-563-3
- SLAVÍK, J., 1999, *Hodnocení v současné škole*. Portál, 1999, ISBN 80-7178-262-9
- SPADA, N., LIGHTBOWN, P., 1999, *How Languages are Learned*. Oxford University Press, 1999, ISBN 0-19-437000-3
- SPARKS, R. a GANSCHOW, L., 2001, Aptitude for learning a foreign language. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, r. 21, s. 90-111
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006, ISBN 80-85756-93-5
- STERN, H. H., 2003. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford. Oxford University Press, 2003, ISBN 0-19-437065-8

- STERNBERG, R. J., 2002, *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-376-5
- STEVICK, E. W., 1982, *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982
- STRAKOVÁ, Z., 2001, *Učebnica v teórii a praxi: Kritériá na hodnotenie učebníc anglického jazyka pre stredné školy*. Metodické centrum Prešov, 2001, ISBN 80-8045-238-5
- STRAKOVÁ, Z., 2003, *Vedíme žiakov k samostatnosti: rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2003, ISBN 80-8045-321-7
- STRAKOVÁ, Z., 2004, *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: FHPV PU, 2004, ISBN 80-8068-267-4
- STRAKOVÁ, Z., 2009, *The Development of Reading Competence in Primary Education*. In: *ELT in Primary Education*, Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. PDF UK: Bratislava, s. 88-92, ISBN 978-80-89328-21-5
- STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I., 2010, *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0232-8
- STRAKOVÁ, Z., 2011, *Teaching English to Young Learners*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0351-6 (EAN 9788055503516)
- STRAKOVÁ, Z., 2009, Podpora cudzojazyčného osvojovacieho procesu prostredníctvom mimoškolských činností u žiakov mladšieho školského veku. In: *Zaujímavá činnosť žiakov stav, problémy, trendy*. Zborník z konferencie, Prešov, 27.-28. november 2008, Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra fyziky, 2009, ISBN 978-80-8068-961-2
- SWAN, M., 1985a, *A Critical look at the Communicative Approach (1)*. In: *ELT Journal* January 1985, vol. 39, no. 1, s. 2-12, Oxford University Press, ISSN 0951-0893
- SWAN, M., 1985b, *A Critical look at the Communicative Approach (2)*. In: *ELT Journal* April 1985, vol. 39, no. 2, s. 76-87, Oxford University Press, ISSN 0951-0893
- SZOPOTOWICZ, M., 2008, *Second language learning processes in lower primary children*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, ISBN 978-83-235-0317-0
- ŠTEFÁNIK, J., 2004, *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004, ISBN 80-88880-54-8

- ŠVEC, Š., 2004, *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004, ISBN 80-8045-323-3
- TANDLICHOVÁ, E., 1998, Špecifiká tvorby a hodnotenia učebníc cudzích jazykov. In: Zborník z medzinárodnej konferencie na VSE Praha: *EU a její multilinvální dimenze*. Konrad Adenauer Stiftung. VSE Praha, 1998.
- TERRELL SANCHEZ, S., 2012. *Using Wikis to Engage the Parents of Young Learners*. In: C&TS, spring 2012, s. 12-13, ISSN 2073-5774
- TOMLINSON, P. a SMITH, R., 1985, *Learning to Teach*. The Falmer Press, 1985
- TOTH, M, 1995, *Heinemann Children's Games*, Heinemann, 1995, ISBN 0-435-29466-0
- TUDOR, I., 1996, *Learner – Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, ISBN 978-0-521-48560-9
- TUREK, I., 2010, *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010, ISBN 978-80-8078-322-8
- UNDERWOOD, M., 1987, *Effective Class Management*. Longman Group UK Limited., 1987, ISBN 0-582-74622-1
- UR, P., 1996, The Communicative Approach Revisited. In: *Cambridge Language Reference News*, 1996/3, ISSN 1359-6055
- VALE, D., A.FEUNTEUN, 1995, *Teaching Children English*, Cambridge University Press, 1995, ISBN 0-521-42235-3
- VAN EK, J. A., 1975, *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975
- VAN EK, J. A., 1978, *The Threshold Level For Modern Language Learning in Schools*. Longman, 1978.
- VAN EK, J. A., 1986, *Objectives for foreign language learning*. Vol.1: Scope. Council of Europe, Strasbourg, 1986
- VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., 1991, *Waystage 1990*, Council of Europe Press, 1991, ISBN 0- 521-56707-6
- VYGOTSKY, L. S., 1970, *Myslenie a reč*. Praha: SPN, 1970
- VYGOTSKY L., 1978, *Mind in Society* Cambridge Mass: Harvard University Press, 1978
- WIDDOWSON, H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978, ISBN 0-19-437077-1
- WIDDOWSON, H. G., 1991, *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991
- WILLIAMS, M., BURDEN, R., 1997, *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1997, ISBN 0-521-49880-5

- WRIGHT, A., HALEEM, S., 1991, *Visuals for the Language Classroom*. Longman Group UK Limited, 1991, ISBN 0-582-0457811
- WARD, T., 2009, *Grammar Friends 1*, Oxford: OUP, ISBN978-0-19-478012-4
- ZELINA, M. a ZELINOVÁ, M., 1990, *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990
- ZUJEV, D. D., 1986, *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN, 1986.

Register

– A –

abstraktné myslenie - 36, 88
 afektívne činitele - 101
 afektívne faktory - 68
 analytické myslenie - 191
 asociácie - 86
 automatizácia - 11, 38, 67, 93, 127,
 130, 139, 167, 168, 209

– B –

behaviorizmus - 62
 biologická determinácia - 65
 biologické procesy - 80

– C –

ciele
kognitívne - 204
psycho-motorické - 204
socio-afektívne - 204
 ciele vyučovania CJ - 21, 123, 124,
 127, 183
ciele výchovy a vzdelávania - 25
čiastkové ciele - 123
sociálne ciele - 124, 125
špecifické ciele - 123, 198
všeobecné ciele - 25, 124
 cieľ hodiny - 131
 citový vývin - 101
 CLIL - 193, 194, 195, 196, 197, 198,
 199, 200, 202, 205
 cudzojazyčná identita - 108
 cudzojazyčné zručnosti - 45, 159
postupnosť - 159
produktívne - 159
receptívne - 159
 cviční učitelia - 53

– Č –

činnosti - 22, 126
produktívne - 22, 126
receptívne - 22, 126
 činnostné vyučovanie - 144, 145
 čítanie - 126, 159, 172, 173, 174, 175,
 176, 177, 179, 181, 182
 čitateľská gramotnosť - 172, 173,
 174, 175, 182
 čitateľské programy - 179, 180

– D –

deklaratívne vedomosti - 67, 68
 diskurz - 75
 doplnkové materiály - 151
bábky - 153
interaktívne učebné pomôcky - 154
knihy - 153
moderné technológie - 154, 155,
 156, 157, 158
obrázkové slovníky - 153
obrázky - 152
plagáty - 152
reálne predmety a hračky - 154
 dramatizácia - 141

– E –

elicitačné techniky - 168
 emócie - 84
 environmentalistické učenie sa - 72
 estetické city - 102
 extrovertnosť - 109

– F –

fonologický systém - 29, 85
 formálne logické operácie - 64

- funkcionalistická koncepcia - 71
funkčné teórie - 75
- G –
- generatívno-transformačné teórie - 73
generatívny systém - 71
gramatická kompetencia - 191
gramatika - 187, 190
- H –
- hemisférická dominancia - 120
hierarchia potrieb - 70
hodnotenie - 207, 208, 210, 211, 216
funkcie - 208
metódy - 214
princípy - 208
spolužiakov - 215
holistický prístup - 206
hovorenie - 159, 164, 165, 167
hra - 138, 139
didaktická - 138
komunikačná - 139
humanistické teórie - 68, 69
humanizácii vzdelávania - 69
humor - 102
hypotéza kritického obdobia - 27, 28, 29, 31, 36, 37
- Ch –
- chyba - 170, 171, 172
- I –
- imitačná fáza - 165
imitovanie - 62, 89
impulzivnosť - 120
individuálne osobitosti - 115, 228
input - 29, 46, 59, 60, 74, 85, 117
intelektuálne city - 102
inteligencia - 116, 118
viacnásobné inteligencie - 118
interakcia - 65
interakcionistické prístupy - 77
interakcionistické učenie sa - 72
interdisciplinárny prístup - 51, 77
interlingválna interferencia - 37
intrapsychické charakteristiky - 25
- J –
- jazyková zrelosť - 90
jazykové prostriedky - 167, 206
gramatika - 213, 214
intonácia - 85
jazykové štruktúry - 139, 171
slovná zásoba - 126, 134, 154, 161, 162, 165, 173, 181, 213
výslovnosť - 85, 165
- K –
- kognitívna psychológia - 34, 63, 73, 117
kognitívna zrelosť - 31, 36
kognitívne procesy - 63
kognitívne stratégie - 122
kognitívne teórie - 63, 74
kognitívne vedy - 51, 78
kognitívny vývin - 29, 36, 64, 68, 73, 82, 83, 88, 92, 123
kompetencia - 73
komunikácia v triede - 168
komunikačná kompetencia - 35, 36, 38, 40, 72, 76
komunikatívny prístup - 76, 134, 135
konštruktivizmus - 64
kontext - 140, 141, 191
kontinuita - 40, 41
kvalifikačný rast - 55

– L –

lateralizácia mozgu - 30
 lingua franca - 39
 lingvistické teórie - 71

– M –

mediátor - 65, 66
 metakognitívne stratégie - 121
 metalingvistická uvedomelosť - 67,
 89, 90
 metóda celkovej fyzickej reakcie
 - 136
 Modern Language Aptitude Test
 (MLAT) - 117
 morálne city - 102
 motivácia - 112
vnútorná - 113, 114
vonkajšia - 113
 mozgovokompatibilné učenie - 39,
 202
 myslenie - 88

– N –

naratívne techniky - 140
 nativistická teória - 73
 negatívne city - 105
 neurofyziologická determinova-
 nosť - 30
 neurolingvistický výskum - 29
 neurologické dozrievanie - 29
 neurónové siete - 39
 neurovedy - 39, 40, 51, 61, 78, 82

– O –

ochota riskovať - 109
 osobnosť - 108
 osobnostné charakteristiky - 169
 osvojovanie si druhého jazyka -
 58, 59, 60

– P –

pamäť - 82, 96, 97, 99, 101, 117,
 173, 208
emocionálna - 97
fázy - 98
konkrétne - 97
krátkodobá - 96
mechanická - 96
mimovoľná - 97
názorná - 97
rozsah - 97
 pamäťové stratégie - 122
 pedagogická prax - 53
 percepčná dominancia - 120
 performancia - 46, 59, 68, 73, 215
 písanie - 159, 182, 183, 184, 185,
 186
 písomný prejav - 127
 plasticita mozgu - 85
 počúvanie - 159, 160, 161, 162,
 163
fázy - 164
stratégie - 162
zdroje - 161
 postoje - 111
 potreba pohybu - 81
 pozornosť - 82, 95, 97, 103, 151,
 163
spontánna - 141
úmyselná - 141
 predstavivosť - 82, 86, 87, 151
 priama metóda - 135, 137
 príbeh - 140, 141
 prirodzený prístup - 74, 136
 prirodzený vývin jazyka - 128
 prístup zameraný na žiaka - 69, 70
 procedurálne vedomosti - 67, 68
 PRO-DEC-PRO - 68, 74
 produktívna fáza - 167

profil absolventa - 44, 46
projektová práca - 142, 143
prostriedok komunikácie - 38, 61
psycholingvistická koncepcia - 71
psycho-sociálny vývin - 107

– R –

raná produkcia - 167
reč - 89, 94
reflexívnosť - 120
reliabilita - 209
reproduktívna fáza - 166
reproduktívno-produktívna fáza
- 166
rozvíjanie jemnej motoriky - 81

– S –

scaffolding - 66
sebahodnotenie - 108
slovná úroveň - 129
slovná zásoba - 187, 189, 190, 205
aktívna a pasívna - 92
zápis - 190
sociabilita - 104
sociálna interakcia - 65
sociálne roly - 104
sociálny vývin - 101
spätná väzba - 207
stratégie učenia sa - 121
súťaživosť - 110

– Š –

školská zrelosť - 31
špecifické výchovno-vzdelávacie
potreby - 32
štrukturálna koncepcia - 71
štrukturálne teórie - 72
štýly učenia sa - 119, 121

– T –

talent - 34, 116
telesný a pohybový vývin - 81
tempo vývinu - 80
teórie osvojovania si jazyka - 71
teórie učenia sa - 61
behavioristické - 61
humanistické - 61
interakcionistické - 61
kognitívne - 61
tolerancia dvojznačnosti - 120
tradičné vyučovanie - 46, 52, 72, 84,
134
trvácnosť - 38
tvorivo-humanistická koncepcia - 69

– U –

učebnica - 145, 146, 151
funkcie - 147
hodnotenie - 148, 149, 150
univerzálie - 73
univerzálna gramatika - 73
úroveň A1.1+ - 19, 21, 124, 125, 127,
162, 168, 183
ústny prejav - 126

– V –

validita - 209
vetná úroveň - 129
vnímanie - 83, 84, 85
globálne - 83
sluchové - 85
subjektívne - 84
vôľové procesy - 108
vplyv sociálneho prostredia - 65
vrodené predpoklady - 116
vstup do školy - 81
vyučovacia hodina - 130
štruktúra - 130

- vyučovacie metódy - 132
vývinová psychológia - 79
vývinové osobitosti - 42, 62, 73,
74, 79, 122, 128
vývinové zákonitosti - 81
vývinovo-psychologické zákoni-
tosti - 79
vzdelávacia politika - 26, 27
vzdelávanie učiteľov - 41, 43, 44,
46, 49, 53
celoživotné - 44, 54
konceptia - 44
modernizácia - 46
pregraduálne - 44, 45
- vzťah k sebe samému - 106
vzťah k učiteľovi - 102
vzťahy so spolužiakmi - 103
- Z –
- zapamätanie - 86
zážitkové učenie - 128, 142, 148,
151, 202
zmysluplnosť - 66, 84, 128
zmysluplný kontext - 84
zóna najbližšieho vývinu - 65

**Teoretické východiská vyučovania angličtiny
v primárnom vzdelávaní**

<i>Autori:</i>	doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., doc. Zuzana Straková, PhD.
<i>Recenzenti:</i>	doc. PhDr. Eva Homolová, PhD. doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
<i>Návrh obálky:</i>	Mgr. Viktor Židik
<i>Jazyková korektúra:</i>	PhDr. Beáta Kovaľová
<i>Vydala:</i>	Univerzita Komenského v Bratislava, 2012
<i>Tlač:</i>	Alfa print s.r.o., Martin
<i>Náklad:</i>	250 kusov

ISBN 978-80-223-3315-3