

**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Zuzana Duchoňová

# Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka na ZŠ a SŠ

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF  
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast  
pedagogických zamestnancov.  
ITMS kód projektu 26120130002  
ITMS kód projektu 26140230002

# **Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka v ZŠ a SŠ**

Zuzana DUCHOŇOVÁ



# OBSAH

Predhovor	5
Úvod	6
<b>1  TEORETICKÁ ČASŤ</b>	<b>7</b>
<b>1.1  Nové prístupy k motivácii žiakov vo výučbe anglického jazyka</b>	<b>7</b>
1.1.1  Motivácia a faktory motivácie	7
1.1.2  Motivácia žiakov v jazykovom vzdelávaní	9
1.1.3  Motivačný model Johna Kellera ARCS	9
1.1.4  Prepracovaný model autorov Tremblaya a Gardnera	11
1.1.5  Teória jazykovej sebadôvery	11
1.1.6  Teória sebaurčenia a teória prisudzovania	11
<b>1.2  Efektívne motivačné stratégie cudzojazyčnej edukácie</b>	<b>12</b>
1.2.1  Stratégia stanovenia konkrétnych cieľov	12
1.2.2  Stratégia podpory autonómneho učenia	13
1.2.3  Stratégia formovania jazykovej sebadôvery	13
1.2.4  Stratégia hodnotenia a sebahodnotenia	14
<b>2  METÓDY V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII</b>	<b>15</b>
<b>2.1  Vyučovacie metódy v cudzojazyčnej edukácii</b>	<b>15</b>
2.1.1  Gramaticko-prekladová metóda	15
2.1.2  Priama metóda	15
2.1.3  Audiolingválna metóda	16
2.1.4  Komunikatívny prístup	16
2.1.5  Vyučovanie podporované počítačom	16
2.1.6  E-learning	16
2.1.7  Integrované obsahovo-jazykové vyučovanie	17
2.1.8  Interkultúrne vyučovanie	17
<b>2.2  Alternatívne vyučovacie metódy v cudzojazyčnej edukácii</b>	<b>17</b>
2.2.1  Sugestopédia	18
2.2.2  Superlearning	18
2.2.3  Metóda úplnej fyzickej odpovede (T. P. R.)	18
2.2.4  Vyučovanie jazyka v komunite	19

2.2.5  Tichá metóda	19
2.2.6  Metóda ústneho prístupu alebo situačné jazykové cvičenie	19
2.2.7  Metóda prirodzeného prístupu	20
<b>2.3  Techniky a metódy vybraných vyučovacích metód</b>	<b>20</b>
2.3.1  Techniky, metódy a materiál používaný pri gramaticko-prekladovej metóde	20
2.3.2  Techniky, metódy a materiál používaný pri priamej metóde	21
2.3.3  Techniky, metódy a materiál používaný pri audiolingválnej metóde	22
2.3.4  Techniky, metódy a materiál používaný pri komunikatívnom prístupe	24
2.3.5  Techniky, metódy a materiál používaný pri metóde úplnej fyzickej odpovede	24
2.3.6  Techniky, metódy a materiál používaný pri tichej metóde	25
2.3.7  Techniky, metódy a materiál používaný pri sugestopédii	26
2.3.8  Techniky, metódy a materiál používaný pri metóde vyučovania v komunite	27
<b>2.4  Autonómne učenie na podporu motivácie žiakov</b>	<b>28</b>
2.4.1  Podmienky na rozvoj autonómie	28
2.4.2  Význam hodnotenia, spätnej väzby a sebahodnotenia žiakov	29
<b>3  PRAKTICKÁ ČASŤ</b>	<b>30</b>
<b>3.1  Inovatívne a aktivizujúce metódy v cudzojazyčnom vzdelávaní</b>	<b>30</b>
3.1.1  Aktivity na rozvoj slovnej zásoby	30
3.1.2  Aktivity na rozvoj počúvania	35
3.1.3  Aktivity na rozvoj hovorenia	39
3.1.4  Aktivity na rozvoj čítania	42
3.1.5  Aktivity na rozvoj písania	44
Záver	47
Zoznam bibliografických odkazov	48

## Predhovor

Záujem o štúdium cudzích jazykov sa zvyšuje a táto skutočnosť sa spája s hľadaním nových spôsobov, ako ich vyučovať a ako sa ich učiť tak, aby sa dosiahol čo najefektívnejší účinok. V súlade s rozvojom vedeckých poznatkov si uvedomujeme, že pozornosť sa presúva z procesu vyučovania na proces učenia sa. Potrebu vzdelávacích programov zameraných na účinné vzdelávacie stratégie a inovačné metódy výučby na rozvíjanie komunikačných kompetencií a emocionálnej zložky osobnosti žiaka zachytávajú aj pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2013/2014 (<http://www.minedu.sk/data/att/4932.pdf>).

V poslednom období sa vo vyučovaní cudzích jazykov stretávame s množstvom nových progresívnych a inovatívnych metód. Pre inovatívne metódy je charakteristická dominantná pozornosť venovaná rozvoju komunikatívnej pohotovosti a zdatnosti. Inovatívne metódy vyučovania cudzích jazykov sú veľmi vnímavé a ústretové voči moderným technológiám (prevažne na báze počítačov). Vyhýbajú sa prehnanému učeniu gramatiky, teoretizovaniu a preferovaniu teórie pred praxou.

Dôležitú funkciu plní aj motivácia, ktorá je jednou z kľúčových faktorov úspechu pri výučbe cudzieho jazyka. Motivovaní žiaci sú vytrvalými a angažovanými jednotlivcami, prejavujú sa nadšením a ambíciou. Sú pripravení vynaložiť značné množstvo úsilia na to, aby dosiahli stanovený cieľ.

Učiteľ, ktorý vo vyučovaní uplatňuje adekvátne spôsoby vonkajšej a vnútornej motivácie, kladie pevné základy pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka. Motivácia je účinným prostriedkom zvyšovania učebných výkonov i riešenia mnohých školských problémov, zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jej zložky a funkcie.

Cieľom tejto publikácie je získať vedomosti a zručnosti v oblasti motivačných a inovatívnych prístupov a metód vo výučbe anglického jazyka, rozvíjať a zdokonaľovať svoje profesijné kompetencie potrebné na uskutočnenie obsahovej reformy vo výučbe anglického jazyka s dôrazom na zmenu metód a foriem práce s cieľom zvyšovať a podporovať motiváciu žiakov.

# Úvod

Všetci učitelé jazyků by měli vědět, že motivace je jedním z klíčových faktorů úspěchu při jejich výuce.

Nemotivovaní žáci jsou nedostatečně zainteresovaní a neschopní rozvíjet svoje jazykové zručnosti. Motivace je definována jako schopnost „proč se lidé rozhodnou urobiť niečo, ako usilovne budú v aktivite pokračovať a ako dlho sú ochotní podporovať danú činnosť“ (Dörnyei 2001).

Motiváciu je potrebné prispôbiť cieľu a obsahu vyučovania a veku žiakov. Je účinným prostriedkom zvyšovania učebných výkonov i riešenia mnohých školských problémov, zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jej zložky a funkcie.

Ochota pracovať so žiakmi a poskytovať im určitú mieru autonómie ich presvedčí, že učiteľ sa naozaj zaujíma o to, či bol proces učenia pre žiakov radostný a prinášal im uspokojenie.

Učiteľ ako sprievodca rozvoja žiakov má možnosť pôsobiť na žiaka a ovplyvňovať ho. Učiteľ by mal byť usmerňovacím, riadiacim a motivačným činiteľom, ktorý formuje osobnosť žiaka, rozvíja nielen jeho mozgový potenciál, ale vedie ho cestou rozvoja jeho tvorivosti, samostatnosti a sebarealizácie.

Motivácia k učeniu jazyka je zložitým javom – jazykové učenie nie je iba vzdelávacou činnosťou, ale zahŕňa aj spoločenské, kultúrne a multikultúrne otázky (Dörnyei 2001).

*Autorka*

# 1| TEORETICKÁ ČASŤ

## 1.1| Nové prístupy k motivácii žiakov vo výučbe anglického jazyka

### 1.1.1| Motivácia a faktory motivácie

Žiak ako poznávajúci subjekt v jazykovom vzdelávaní má o objekt poznania (učivo) záujem a tento objekt podporuje jeho aktivitu, ktorá je považovaná za príčinu stavu motivácie. Obsah vzdelávania je čoraz náročnejší, na žiakov sú kladené vyššie nároky, učia sa omnoho viac ako žiaci v minulosti a je potrebné venovať čoraz väčšiu pozornosť motivácii vo vyučovacom procese. Na tom, aby bol žiak motivovaný, sa podieľajú mnohé faktory (Brophy 1998).

- a) **Curiosity (zvedavosť)** – prostredníctvom zvedavosti je možné udržať žiakovu zvedavosť a motivovať ho, aby sa niečo naučil, čo pre učiteľa predstavuje náročnú úlohu. Z tohto dôvodu učiteľ musí stimulovať žiaka stále novými podnetmi, ktoré zodpovedajú jeho doterajším poznatkom.  
Je lepšie zadávať žiakom otázky, úlohy alebo problémové situácie, ktoré ich aktivizujú k riešeniu úloh. Takto sa dá vzbudiť u žiakov zvedavosť a záujem o učenie, a tým ich motivovať, aby sa naučili o téme viac. Zvedavosť je prirodzenou vlastnosťou a je hnacou silou učenia.
- b) **Self-Efficacy (sebaistota)** – žiaci, ktorí majú pochybnosti o svojich schopnostiach uspieť, nie sú motivovaní učiť sa. Je možné podporiť rozvoj sebavedomia a sebaistoty napr. rozdelením úloh na jednotlivé časti, ktorých úspešné splnenie v žiakovi vytvára pocit istoty a sebavedomia.
- c) **Attitude (postoj)** – v školskom prostredí sa výkonom myslí učenie, ktoré sa na niektorých vyučovacích hodinách môže hodnotiť podľa správania žiaka, ale nie vždy sa dá zovšeobecňovať. Z toho vyplýva, že ak je človek stimulovaný k výkonu, ktorý je v protiklade s jeho osobným postojom, vyústi to do zmeny osobného postoja.
- d) **Need (potreba)** – potreby žiakov sú rozmanité. Najznámejšia a najuznávanejšia je Maslowova klasifikácia ľudských potrieb (graf 1 na str. 8). Podľa tejto teórie si žiaci musia najnižšie potreby uspokojiť ako prvé, až potom uspokojia tzv. vyššie potreby. Potreby ovplyvňujú správanie žiaka podľa toho, ktoré momentálne prevládajú. Vzdelanie zapadá do oblasti dosahovania a uspokojovania vyšších potrieb.
- e) **Competence (spôsobilosť)** – spôsobilosť je prirodzený motív učenia a je silne spätá so schopnosťou uspieť. Ľudia sa tešia z toho, keď niečo urobia dobre. Niektorým žiakom nestačí len úspech v predmete. Vytvárať sebaúspech u žiakov, ktorí preň nemajú zmysel, by učitelia mali dosahovať prostredníctvom situácií a primerane náročných úloh, v ktorých budú žiaci úspešní. Vzniku a rozvoju schopností a spôsobilostí v danom predmete napomáha štúdium. Vonkajšia podpora, rešpekt



a povzbudenie sú pre rozvoj istej spôsobilosti žiaka nevyhnutné. Spôsobilosť sa stáva vnútorným motivátorom.

f) **External motivators (vonkajšie motivátory)** – aktívnou spoluúčasťou žiakov a ich aktívnym zapájaním do výchovno-vzdelávacieho procesu vzniká na vyučovacej hodine podnetné prostredie.



Graf 1 Maslowova pyramída potrieb

Vyučovacie stratégie majú byť flexibilné, kreatívne a vždy použiteľné. Podnecujúce učebné prostredie čo najmenej využíva klasický výklad. Nie sú vhodné ani prezentácie, metódy výučby, študijné materiály a motivátory vyvolávajúce strach, donucovanie ako i vonkajšie ciele (známky, pracovné postavenie a pod.). Za týchto podmienok je učebné prostredie často napäté, strnulé a stresujúce. Známkovanie má zmysel len ako vonkajšia motivácia. Signalizuje, či je proces hodnotenia dobre zvolený v zmysle požiadaviek motivačnej teórie.

G. Petty (1996) pri analýze otázok motivácie hovorí o niektorých faktoroch, ktoré by mali byť v „centre“ pozornosti učiteľa.

**Tabuľka 1** Faktory motivácie (Petty 1996)

<b>F = fantázia</b>	Vyučovacie hodiny sa nemajú podobáť jedna druhej, ale každá má byť iná, žiakom treba poskytnúť možnosti rôznych tvorivých činností, pričom tieto činnosti by mali byť príťažlivé, zábavné a zaujímavé (diskusie, hry, riešenie problémov, zážitkové učenie).
<b>O = ocenenie</b>	Využívať pochvalu, povzbudenie, objektívne hodnotenie, úspechy žiakov hodnotiť bezprostredne po ich dosiahnutí.
<b>C = ciele</b>	Musia byť pre žiakov dosiahnuteľné, majú byť vopred stanovené, ak sa žiak neučí, treba ho ďalej motivovať, rešpektovať individuálne jeho osobitosti a prispôbovať im ciele, podporovať zodpovednosť žiaka za svoje učenie sa.
<b>U = úspech</b>	Dbáť na primeranosť práce tak, aby zodpovedala všetkým žiakom – diferencovaný prístup – umožniť žiakom zažiť pocit úspechu.
<b>S = zmysel</b> (z českého prekl. smysl)	Žiak má vedieť čo a prečo sa učí, ako môže učivo využiť v iných predmetoch, v mimoškolskej činnosti a v ďalšom živote.

### 1.1.2| Motivácia žiakov v jazykovom vzdelávaní

Motivácia znamená pohyb, popud, podnet, nepokoj, prevrat, pohnútku, vášeň. Je to systémovo utriedený súbor faktorov, ktoré vzbudzujú, udržujú, podnecujú a riadia správanie človeka pri dosahovaní istého cieľa svojej činnosti (Keller 1983).

Rozlišujeme vnútornú a vonkajšiu motiváciu.

**Vnútorná motivácia pramení z vlastného záujmu žiaka.** V tomto prípade žiak niečo robí, učí sa pre vlastné uspokojenie, pre vlastný zážitok – učenie ho teší a výsledok ho uspokojuje.

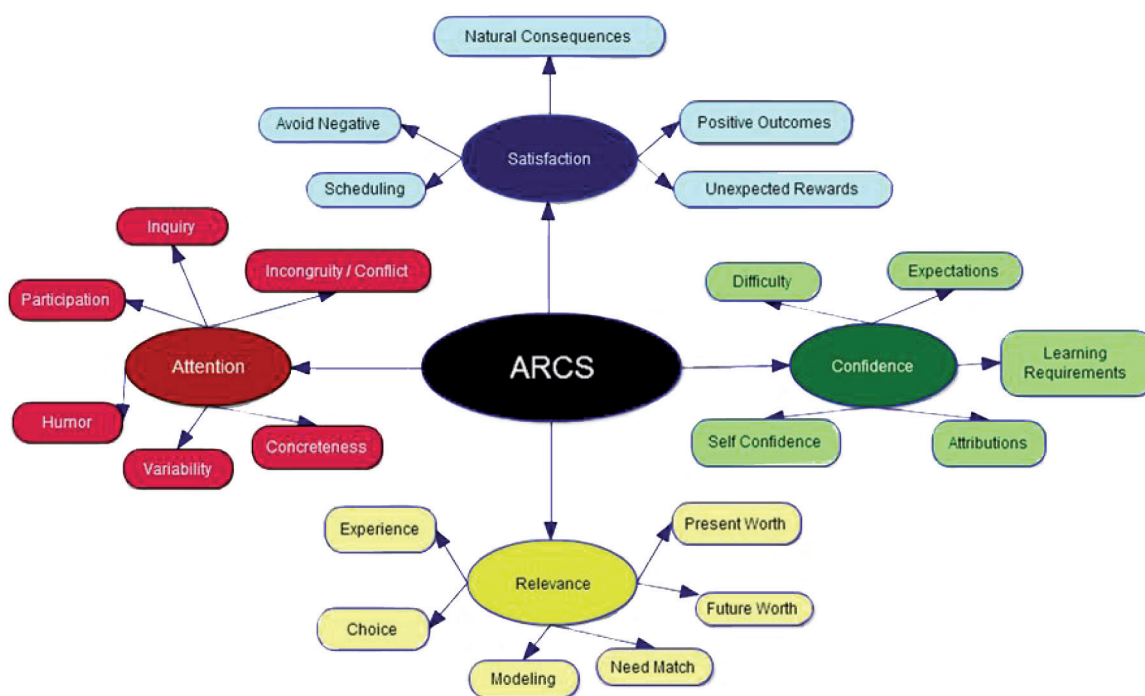
**Vonkajšia motivácia – žiak sa neučí z vlastného záujmu,** ale učí sa na základe niečoho, čo ho ovplyvňuje zvonka – neučí sa pre seba.

### 1.1.3| Motivačný model Johna Kellera ARCS

Kellerov motivačný model chápe motiváciu ako postupnosť. Najprv musíme žiaka zaujať, získať jeho pozornosť, ukázať význam osvojovaného učiva pre splnenie jeho osobných cieľov a potrieb. Žiak si začne v priebehu učenia dôverovať, a to ho motivuje pokračovať v učení (Keller 1983).

Podľa teórie Johna Kellera existujú štyri motivátory. Motivuje to, čo:

- vzbudí našu pozornosť – attention;
- sa nám zdá zmysluplné a čo sa týka našich potrieb – relevance;
- je jasné, v čom sa dá dobre orientovať a vyznať – confidence;
- môžem využiť pre seba – satisfaction.



Graf 2 Model Johna Kellera – ARCS

♦ **A (attention) – pozornosť** – vyvolanie pozornosti je základným predpokladom učenia. Získanie a udržanie záujmu však už nie je také jednoduché. Zaručeným postupom získania a udržania pozornosti je používanie inovácií. Nové predmety alebo situácie zabezpečujú účasť žiaka, čo ho vedie k objavovaniu podstaty predmetu alebo situácie. Pozornosť je možné udržať striedaním činností a zapojením všetkých zmyslových kanálov (pomocou náčrtov, tabuliek, máp), praktickou manipuláciou, tvorivými činnosťami i zapojením pohybu do výučby. Spôsoby získavania pozornosti:

- a) **vnemové vzбудenie** – získať a udržať žiakovu pozornosť použitím nových, prekvapujúcich udalostí vo výučbe;
- b) **bádateľské vzbudenie** – povzbudiť žiaka k vyhľadávaniu informácií, pomôcť mu zaujať postoj k problému, naučiť ho klásť otázky a riešiť problém;
- c) **rôznorodosť** – udržať záujem žiaka zavádzaním rôznych prvkov do výučby.

♦ **R (relevance) – význam** – asi najzaujímavejším hľadiskom tejto časti modelu je tvrdenie, že význam nemôže vyplývať iba z toho, čo sa vyučuje, ale aj z toho, ako sa to vyučuje. Ide o prispôsobenie nových informácií, ktorým žiaci dávajú prednosť, vysvetlenie osobného významu vyplývajúceho z učebného problému, definovanie cieľov a ich zmysluplnosti. Spôsoby utvárania významu, zmysluplnosti:

- a) **dôvernoscť** – prispôbiť výučbu, používať príklady a spôsoby, ktoré súvisia so skúsenosťami žiakov a zásadami, ktoré im pomáhajú začleniť nové vedomosti;
- b) **cieľová orientácia** – poskytnúť žiakom také výklady alebo príklady, ktoré zodpovedajú cieľom výučby, ponúknuť im ciele, ktoré sa majú dosiahnuť alebo dovoliť žiakom definovať ich;
- c) **hnacia sila** – prispôbiť a použiť vo vyučovacom procese také vyučovacie metódy, ktoré aktivizujú a vyvolávajú hnaciu silu žiakov.

♦ **C (confidence) – dôvera** – očakávanie úspechu. Dôležitú úlohu v tejto časti zohráva hnacia sila. Žiak s vnútornou hnacou silou prisudzuje úspech vynaloženému úsiliu. Žiak s vonkajšou hnacou silou vidí nedostatok alebo zložitostť úlohy, ktorá podmieňuje jeho úspech. Dôvera je motivačným faktorom vo vyučovacom procese. Strach z neúspechu a radosť z úspechu budú žiaci prijímať ako riziko, obe môžu byť veľmi dobré i veľmi zlé. Žiaci orientovaní na úspech budú prijímať riziká v priebehu procesu učenia a budú sa vyhýbať vysoko a nízko rizikovým situáciám. Nízke riziká ponúkajú málo výzvy, zatiaľ čo vysoké riziká sú príliš neisté. Spôsoby budovania dôvery:

- a) **očkávavanie úspechu** – dosiahnuť u žiaka, aby si uvedomil, aké požiadavky sa od neho očakávajú a stanoviť jasné pravidlá hodnotenia;
- b) **prostredie výzvy** – poskytnúť žiakom rozmanité výkonnostné stupne, ktoré im umožnia nastaviť ciele a normy výsledku a pomôžu im tak dosiahnuť úspech;
- c) **prisúdenie pochvaly** – poskytnúť spätnú väzbu, ktorá podporuje žiakove schopnosti a úsilie ako ukazovatele úspechu. Dôvera a účinnosť učenia spolu úzko súvisia.

Učiteľ by mal vytvoriť pozitívne očakávanie úspechu tak, že žiakom vysvetlí, čo od nich očakáva a mal by poskytnúť žiakom možnosť uspieť. Ak žiakom dostačne pomôže, viac si veria a môžu splniť aj úlohu, na ktorú sami nestačia.

♦ **S (satisfaction) – uspokojenie** – ak žiak musí dosiahnuť cieľ, aby získal pochvalu od učiteľa (namiesto dosiahnutia vnútorného uspokojenia ako odmeny), žiak stráca kontrolu nad učebnou situáciou. Jeho uspokojenie sa tak zníži. Spôsoby zvyšovania spokojnosti:

- a) **prirodzené účinky** – poskytnúť možnosti na využitie novonadobudnutých poznatkov alebo skúseností v reálnom alebo simulovanom prostredí;
- b) **pozitívne účinky** – poskytnúť spätnú väzbu a posilnenie s cieľom udržať požadované správanie;
- c) **rovnosť** – udržať stálu mieru a účinky pre význam výsledku.

#### 1.1.4| Prepracovaný model autorov Tremblaya a Gardnera

Ide o prepracovaný model Gardnerovej teórie motivácie. Mnoho výskumov zameraných na učebnú jazykovú motiváciu uviedli práve autori Gardner a Lambert (1972). Aktérmi ich štúdií boli študenti v anglofónnych a frankofónnych komunitách v Kanade. Tieto práce poukazovali na dôležitosť **integrity**, ktorá bola definovaná ako túžba byť členom inej jazykovej komunity.

Hlavnou súčasťou učebnej jazykovej motivácie bola identifikácia s komunitou cudzieho jazyka (Clement, Dörnyei & Noels 1994). Neskôr bol Gardnerov model rozšírený (Tremblay & Gardner 1995) o ďalšie individuálne faktory, a to o:

- **stanovenie cieľov** – motivácia sa týka stanovenia jazykovo učebných cieľov a naplňovania stanovených cieľov;
- **hodnota** – motivácia sa týka vnímania vnútornej a vonkajšej hodnoty činnosti. Ak je aktivita zaujímavá, zábavná (vnútorná hodnota) a užitočná, bude praktická pre život (vonkajšia hodnota);
- **sebaistota** – motivácia súvisí s tým, do akej miery sa jednotlivci cítia sebaistí pri používaní cudzieho jazyka a ako sú schopní realizovať isté špecifické úlohy.

#### 1.1.5| Teória jazykovej sebadôvery

Clement, Dörnyei a Noels (1994) definujú pojem **jazykovej sebadôvery** ako **nízky vplyv úzkosti a strachu a vysoké sebavnímanie kompetencie cudzieho jazyka**. Zároveň navrhujú, aby žiaci hľadali v multietnickom prostredí kontakt s komunitou ľudí hovoriacou jazykom, ktorí sa učia.

Jazyková sebadôvera sa môže rozvinúť vtedy, ak bude kontakt častý a príjemný. Ďalej rozšírili túto myšlienku o cudzojazyčné vyučovanie navrhnutím takých situácií, v ktorých by si žiaci mohli vybudovať kontakt prostredníctvom kultúrnych produktov danej krajiny, napr. pomocou hudby, reklamy alebo filmov.

#### 1.1.6| Teória sebaurčenia a teória prisudzovania

Jedným aspektom teórie sebaurčenia, ktorá bola aplikovaná na jazykové učenie je teória autonómie žiaka a zahŕňa „*nezávislosť učiaceho, zodpovednosť učiaceho za učebný výkon a voľbu učiaceho*“ (Dickinson 1995). Po preskúmaní tejto oblasti Dickinson (1995) zhrnul poznatky o motivačných teóriách

a odhalil, že motivácia a úspech v jazykovom učení súvisí so „*zodpovednosťou učiaceho za svoje vlastné učenie, schopnosťou mať kontrolu nad vlastným učením a vnímaním, že jeho úspechy a neúspechy v učení sú prisudzované vlastnému úsiliu a stratégiám a nie faktorom mimo jeho kontroly*“, t. j. všetkými znakmi autonómie žiaka.

Teória prisudzovania (Weiner 1992) sa týka dôvodov, ktoré predstavujú minulé úspechy a neúspechy žiakov, ktorí sa učia cudzí jazyk. Žiaci, ktorí prisudzujú neúspechy v štúdiu jazyka k svojej neschopnosti učiť sa, sa stanú ľahko demotivovanými. Avšak tí, ktorí prisudzujú neúspechy dočasným vplyvom, ktoré môžu prekonať, napríklad nedostatok pozornosti alebo úsilia, budú viac motivovaní učiť sa. Teória prisudzovania je zvlášť dôležitá pri štúdiu cudzieho jazyka, lebo len málo žiakov dosiahne úroveň vedomostí, po ktorej túži, a preto pre mnohých žiakov je štúdium jazyka činnosťou spojenou s istým stupňom neúspechu.

Zároveň je dôležité pripomenúť, že učenie jazyka sa nezaobíde bez prítomnosti chýb, ktoré považujeme za jeho súčasť. Chyby sú tiež výborným prostriedkom na uvedomenie si jazykových zákonitostí. Výučba jazyka by mala smerovať k uvedomeniu si chýb prostredníctvom spätnej väzby od učiteľa ako i upozornením na chyby prostredníctvom spolužiakov.

Je zrejmé, že všetky predstavené teórie majú veľa spoločného. Myšlienka jazykovej sebadôvery je dôležitá v Clementovej teórii sebadôvery i v prepracovanom modeli Gardnera (použitím stanovenia cieľa) ako i v teórii prisudzovania a v teórii sebaurčenia.

## **1.2| Efektívne motivačné stratégie cudzojazyčnej edukácie**

Vybrané stratégie, ktoré uvádzame v ďalšej časti, majú spoločný cieľ, a to povzbudiť žiakov k aktívnemu používaniu anglického jazyka, rozvíjať ich motiváciu, aktivitu, účasť na vyučovaní, samostatnosť a jazykovú sebadôveru.

### **1.2.1| Stratégia stanovenia konkrétnych cieľov**

Žiaci majú väčšiu motiváciu pracovať na vyučovaní, pokiaľ sú ciele súvisiace so školou v súlade s ich vlastnými prániami, potrebami a očakávaniami. Žiaci, ktorí vedia, že učiteľ zohľadňuje ich osobné ciele, ľahšie prijímajú učiteľom stanovené ciele. Ak majú žiaci pocit, že ich osobné ciele sú ignorované, dokonca ich škola vlastne marí, búria sa proti systému a považujú kurikulum za niečo cudzie z hľadiska ich skutočného života. Človeka motivuje to, čo má pre neho hodnotu, osobný význam. V procese školského vzdelávania sa snažíme dosiahnuť, aby túžba po poznaní, záujem, túžba po samostatnom hľadaní pobádala žiakov, pretože toto môžu byť trvalé pohnútky k ďalšiemu učeniu.

Na druhej strane vyučovanie nemá slúžiť len na hľadanie a osvojovanie si poznatkov, ale aj na rozvoj ľudských vzťahov. Ak chceme, aby boli ciele efektívne, musia byť konkrétne. Ak žiaci pracujú na splnení vopred stanovených cieľov, vedie to k posilneniu ich jazykovej sebadôvery a istoty v používaní jazyka a nadobudnutiu väčšej istoty vyskúšať aj zložitejšie úlohy.

Stanovenie konkrétnych cieľov na vyučovacej hodine je užitočným nástrojom na aktívne používanie angličtiny. Nové ciele vzdelávania vychádzajú zo všeobecne uznávanej formulácie štyroch základných cieľov vzdelávania pre 21. storočie (Delors 1997):

- učiť sa poznávať (nástroje poznávania, kritické a tvorivé myslenie, zvedavosť, pozornosť);
- učiť sa konať (získavať životne dôležité zručnosti);
- učiť sa žiť spoločne (rešpekt a úcta k druhým, tolerancia odlišnosti);
- učiť sa byť (schopnosť sebareflexie, autoregulácie, zodpovednosti).

### 1.2.2| Stratégia podpory autonómneho učenia

Niektorí autori uvádzajú, že medzi základné charakteristiky autonómneho žiaka patrí schopnosť rozpoznať závislosť medzi tým, čo sa má žiak naučiť, ako sa to bude učiť a aké zdroje bude využívať (Breen, Mann 1997).

Dickinson (1987) sa opiera o skutočnosť, že existuje mnoho kontextov a situácií, v ktorých sa žiak musí ujať kontroly alebo aspoň čiastočného ovládania v učení. Poznnamenáva, že sebausmerňovanie vo výučbe je odlišné od iných kontextov, v rámci ktorých sa vzťahuje skôr na postoje ako na techniky a metódy podávania inštrukcií na hodinách cudzieho jazyka. Vo svojej práci vysvetľuje tieto pojmy:

1. **Self-instruction** (sebainštrukcia) je neutrálnym termínom pre situácie, v ktorých žiaci pracujú bez priamej kontroly učiteľa.
2. **Self-direction** (sebausmernenie) vysvetľuje konkrétny postoj voči úlohe, pri plnení ktorej žiak akceptuje zodpovednosť za všetky rozhodnutia vzťahujúce sa na jeho vlastné učenie.
3. **Autonomy** (autonómia) vysvetľuje situáciu, v ktorej je žiak úplne zodpovedný za všetky svoje rozhodnutia vzťahujúce sa k jeho učeniu a k implementácii týchto rozhodnutí.
4. **Semi-autonomy** (neúplná autonómia) označuje štádium, v ktorom sa žiaci pripravujú na dosiahnutie autonómie (Dickinson 1987).

Medzi základné princípy autonómie patrí schopnosť žiaka stanoviť inštrukcie sebe samému, vedieť usmerniť svoje učenie aj **v prípade**, že sa v jeho blízkosti nenachádza učiteľ, postupne prejsť štádiom neúplnej autonómie k úplnej samostatnosti.

### 1.2.3| Stratégia formovania jazykovej sebadôvery

Schopnosť monitorovať svoj študijný výkon, vedieť sa ohodnotiť a porovnať svoj výkon so spolužiakmi má pozitívny vplyv na zmenu postoja k stanoveniu a plneniu cieľov. Sebahodnotenie pomáha žiakom premýšľať nad silnými a slabými stránkami ich študijného výkonu a zamerať sa na zlepšenie ich študijných výkonov počas ďalších vyučovacích hodín.

Verejná pochvala je pre žiaka motivujúca a pocit uznania a ocenenia vyjadreného bezprostredne po dosiahnutí úspechu ho motivuje k väčšiemu úsiliu a má vplyv na jeho výkon. Dôvera a očakávanie úspechu sú motivačnými faktormi vo vyučovacom procese. Spätná väzba žiakom umožňuje schopnosť kriticky a kreatívne myslieť a zároveň učí žiakov, ako prevziať zodpovednosť za seba samých. Je



dôležité, aby učitelia mali primerane vysoké očakávania od všetkých žiakov a dávali im najavo, že od nich očakávajú pokroky.

Hodnotenie pokroku žiaka je užitočným spôsobom zvyšovania jeho jazykovej sebadôvery a sebaistoty a tiež pomáha žiakovi stať sa autonómnou jednotkou. Mnoho predchádzajúcich štúdií (Meader 2000; Yang 1998) uvádza, že učenie a úspech žiaka je umocnený integrovaním stanovenia cieľov a sebahodnotenia študijných postupov.

#### 1.2.4| Stratégia hodnotenia a sebahodnotenia

Sebahodnotenie je založené na rozvinutej schopnosti žiaka zhodnotiť svoje vlastné vedomosti, zručnosti a úspechy, zatiaľ čo hodnotenie inými poskytuje vonkajšie objektívne zmeranie tých istých vedomostí, zručností a úspechov (Európske jazykové portfólio 2002).

Pri učení sa cudzieho jazyka môže byť vlastná činnosť sebahodnotenia zameraná na:

- **vlastný vyučovací proces** – žiaci musia byť schopní zhodnotiť, ako celkovo napredujú, ako sa učia v istej etape a ako úspešne plnia jednotlivé úlohy a špecifické učebné ciele. Sebahodnotenie s týmto zameraním je neoddeliteľnou súčasťou reflexívneho prístupu k učeniu. Tento druh hodnotenia je subjektívny, pretože odzrkadľuje pohľad žiaka;
- **komunikatívnu schopnosť** – žiaci zvyčajne vedia, čo dokážu a čo nedokážu realizovať v rámci jazyka. Niekedy si predstavujeme, že máme osobitnú zručnosť, ale keď nás vyzvú, aby sme ju predviedli, zistíme, že sme sa mýlili. Žiaci, ktorí sa učia jazyk sa ľahko môžu chytiť do tejto pasce – predstavujú si, že majú napr. oveľa lepši ústny prejav, ako je v skutočnosti;
- **úroveň ovládania jazyka** – slová, ktoré žiak pozná; štruktúry, ktoré dokáže zostaviť; zvuky, ktoré dokáže artikulovať. Ak žiak nebude postupne rozvíjať schopnosť takéhoto sebahodnotenia, nebude schopný monitorovať, opravovať a kultivovať svoju jazykovú produkciu. Jedným zo spôsobov, ako pomôcť žiakovi hodnotiť ich vlastnú úroveň ovládania jazyka, je zadať im úlohy, ktoré si môžu sami opraviť. Takto si postupne žiaci dôkladnejšie rozvíjajú metódy objektívneho sebahodnotenia, čo im môže pomôcť lepšie si počínať na skúškach.

## 2| METÓDY V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

### 2.1| Vyučovacie metódy v cudzojazyčnej edukácii

Pri výbere metód by mal učiteľ zohľadňovať potreby žiakov, aktuálnu situáciu v triede, vzdelávacie ciele i učebné štýly žiakov. Žiadna metóda by nemala byť používaná izolovane a bez rozmyslu.

Počas vyučovania učiteľ môže zvoliť aj kombináciu rôznych metód, pretože každá trieda či jazyková skupina je odlišná. Na základe daného cieľa vyberá učiteľ metódu, pričom žiadnu z metód by nemal nadradovať nad ostatné.

**Vyučovacia metóda** – je špecifická didaktická aktivita učiteľa a žiaka rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka a pôsobiaca súčasne aj výchovne. Mala by smerovať k splneniu výchovno-vzdelávacích cieľov v súlade s didaktickými princípmi.

**Vyučovací prístup** – didaktický model, vzor, paradigma (súhrn ponímania didaktiky v určitom časovom období).

#### 2.1.1| Gramaticko-prekladová metóda

Táto metóda bola pôvodne nazývaná aj „klasická“ a učitelia ju využívali dlhé roky. Daná metóda je založená na preklade z jedného jazyka do druhého. Hlavným cieľom nebolo vedieť dorozumievať sa (teda zamerať sa na komunikatívne zručnosti), ale čítanie cudzojazyčných textov. Hlavný dôraz sa prikladal schopnostiam čítania a písania a rozdielom medzi jazykmi. Učiteľ v rámci tejto metódy nerozpráva anglicky a nemusí pripravovať mnoho doplňujúcich materiálov, pretože gramatika je vysvetlená v materinskom jazyku na príklade ukážkových viet. Žiaci sa učia poučky naspamäť, slovná zásoba je vybraná z daných textov a následne si ju žiaci osvojujú naspamäť. Rola učiteľa je veľmi tradičná: pedagóg je autoritou, ktorá sprostredkováva žiakom správnu odpoveď. Žiaci nie sú vedení k tvorivosti a anglicky hovoria iba vtedy, ak sú k tomu vyzvaní (Larsen-Freeman 1986).

#### 2.1.2| Priama metóda

Priama metóda vznikla ako protipól ku gramaticko-prekladovej metóde. Jej hlavným cieľom je hovoriť anglicky a obmedziť používanie materinského jazyka na minimum.

Učiteľ v priebehu metódy nehovorí materinským jazykom vôbec, nová slovná zásoba je vyučovaná pomocou obrázkov, gest, mimiky a rôznych predmetov. Gramatika sa učí induktívne, tzn. žiaci by si mali gramatické pravidlá logicky odvodiť sami. Pri tejto metóde výučby sa väčšinou nepoužívajú učebnice,



a preto je náročnejšia na učiteľovu prípravu. Slovná zásoba vychádza z každodenného života, dôraz sa kladie na počúvanie a komunikáciu. Hlavnou zásadou je naučiť sa cudzí jazyk rovnakou cestou ako materinský jazyk, teda počúvaním a napodobňovaním (Larsen-Freeman 1986).

### **2.1.3| Audiolingválna metóda**

Táto metóda sa rozšírila v USA v priebehu druhej svetovej vojny, keď bolo potrebné rýchlo naučiť veľké množstvo ľudí cudzí jazyk. Cieľom metódy bolo, aby boli žiaci schopní rýchlo reagovať v komunikačných situáciách, no to sa však minulo účinkom.

Základom metódy je drilovanie jednotlivých viet rozhovoru naspamäť. Hneď, ako žiaci urobia chybu, učiteľ ich opraví, aby si neosvojili zlé návyky. Žiaci len opakujú vety podľa učiteľa a odpovedajú na otázky, vzájomná interakcia medzi žiakmi je obmedzená na minimum (Lindsay, Knight 2006).

### **2.1.4| Komunikatívny prístup**

Cieľom komunikatívneho prístupu je snaha naučiť žiakov používať jazyk a slovnú zásobu neizolovane, v reálnej situácii. Na rozdiel od audiolingválnej metódy si žiaci nemusia jednotlivé vety rozhovoru pamätať naspamäť, ale mali by ich ďalej dopĺňať a rozvíjať. Žiaci často dobre ovládajú gramatiku i slovnú zásobu, ale nie sú schopní svoje znalosti použiť správne v danej situácii.

Rodgers a Richards (1986) uvádzajú, že by sa žiaci mali naučiť, akú formu jazyka majú v danej situácii použiť. Žiaci môžu lepšie využiť svoje znalosti, vyjadrovať svoje názory a pocity. Pri tomto prístupe sú tiež dôležité hry, ktoré sú založené na skutočných situáciách. Chyby v gramatike sú väčšinou tolerované, pretože sa považujú v priebehu učenia za prirodzené. Učiteľ tu pôsobí ako radca, mal by žiakom pomáhať a motivovať ich ku komunikácii. Vo výučbe prevažujú autentické materiály, aby sa výučba čo najviac priblížila skutočnému životu (Larsen-Freeman 1986).

### **2.1.5| Vyučovanie podporované počítačom**

V súčasnosti sa stále viac hovorí o počítačovej gramotnosti, a preto sa v tomto ohľade kladie na školu veľký dôraz. Žiaci by sa mali naučiť zaobchádzať s počítačom a príslušnými programami, vyhľadávať informácie na internete a vedieť ich triediť na dôležité a nedôležité.

Internet ponúka veľké množstvo informácií, ktoré môže zdieľať takmer každý, preto je veľmi dôležité vedieť sa v nich orientovať. Vo výučbe majú svoje opodstatnenie výučbové programy a i-tools materiály, s ktorými žiak pracuje buď samostatne alebo pod dohľadom učiteľa (Maňák, Švec 2003).

### **2.1.6| E-learning**

E-learning predstavuje najmodernejší spôsob výučby s využitím informačných technológií. Je to implementácia informačných technológií do vývoja, distribúcie a riadenia vzdelávania alebo výučby.

E-learning je efektívnym prostriedkom, ako sa spojiť so žiakmi a odovzdať im cenné informácie na diaľku. Toto odovzdávanie informácií sa najčastejšie realizuje prostredníctvom on-line dištančných kurzov.

Dištančné vzdelávanie je forma samoštúdia realizovaná za pomoci tútora, ktorý je fyzicky oddelený od študujúcich a vzdelávanie iba koordinuje. Rozvoj informačných technológií zasiahol aj do vzdelávania a výrazne zlepšil vyučovací proces. Internet a profesionálne technické vybavenie pracovísk a domácností sa zaslúžili o to, že dištančné vzdelávacie kurzy sú dnes dostupné už každému.

### **2.1.7| Integrované obsahovo-jazykové vzdelávanie**

V rámci tejto metódy je materinský jazyk na prvom mieste. Väčšina hodín vedených pomocou tejto metódy zahŕňa používanie dvoch jazykov, materinského jazyka a cudzieho jazyka.

Hlavné informácie sú často podané v materinskom jazyku, vyučovacie aktivity prebiehajú v cudzom jazyku. Vyučovaciu hodinu realizovanú touto metódou môže dieťa pokladať za náročnejšiu z toho dôvodu, že počúvanie, čítanie a hovorenie v cudzom jazyku je únavné, kým si na to nezvykne.

Z tohto dôvodu je možné, že pracovná záťaž sa bude dieťaťu zdať väčšia, ale úlohou školy je zabezpečiť udržanie akceptovateľnej úrovne. Jednou z kľúčových otázok metódy je aktívne používanie jazyka počas vyučovania medzi žiakmi navzájom. Z metódy môžu profitovať všetky deti, nielen tie, o ktorých si myslíme, že sú jazykovo nadané.

### **2.1.8| Interkultúrne vyučovanie**

Vyučovanie cudzích jazykov v súčasnosti preferuje interkultúrny a interdisciplinárny prístup, t. j. neobmedzuje sa na výučbu jednotlivých jazykových prostriedkov (lexika, gramatika, fonetika, pravopis) a rečových zručností (čítanie, počúvanie s porozumením, písomný a ústny prejav). Štúdium jazyka zahŕňa aj oboznamovanie žiakov s kultúrou, osobitosťami a zvykmi národov, ktorých jazyk si osvojujú. Prax ukazuje, že žiaci si uvedomujú potrebu ovládania cudzích jazykov pre ich budúce uplatnenie v konkurenčnom prostredí medzinárodného trhu práce. Prejavuje sa to v tom, že väčšina z nich sa snaží postupne alebo paralelne získať komunikatívnu kompetenciu v dvoch alebo aj viacerých jazykoch. Interkultúrny aspekt vyučovania cudzích jazykov je možné využiť aj vo vyučovacom procese.

## **2.2| Alternatívne vyučovacie metódy v cudzojazyčnej edukácii**

Alternatívne metódy vznikajú ako reakcia na klasické metódy. Na rozdiel od konvenčných, štandardných, tradičných metód neprejavujú spoločný znak, a preto sú svojou povahou veľmi rozmanité. Vyznačujú sa predovšetkým zameraním na študenta, čím je daný ich humanizačný význam. Navodzujú ilúziu tepla, porozumenia, harmónie a súkromia, a tak vytvárajú akúsi hrádzu voči realite plnej konfliktov.

Stredobodom pozornosti sa stáva atmosféra vyučovania. Jazyk akoby ustupoval do úzadia. Čerpá sa najmä z humanistickej psychológie, kognitívnej psychológie a psychoterapie.

Pre alternatívne metódy je charakteristická dominantná pozornosť venovaná rozvoju komunikatívnej pohotovosti, zdatnosti a uplatneniu kooperatívneho učenia. Vyhýbajú sa prehnanému učeniu gramatiky, teoretizovaniu a preferovaniu teórie pred praxou.

Inovačné alternatívne metódy sú výzvou voči tradičným metódam, a to najmä svojim humanizačným charakterom, pretože učiteľ je partnerom a poradcom žiaka.

### **2.2.1| Sugestopédia**

Najväčším podnetom pre vznik alternatívnych metód bola a stále je sugestopédia bulharského psychiatra G. Lozanova. Je to metóda, ktorá uznáva individuálne zvláštnosti a učebné štýly jedinca. Táto metóda sa usiluje o odbúranie stresu z učenia a navodenie príjemnej atmosféry, a tým zlepšenie pamäte. Učiteľ používa rozmanité relaxačné metódy, hudbu, pracuje s hlasom i intonáciou.

Súčasťou vyučovania je rovnako aj smiech a hravosť. Hlavnou zásadou je uplatňovanie hravosti v situáciách jazykovej komunikácie.

Pokiaľ hovoríme o výučbe cudzích jazykov, žiaci spoznávajú význam slov z viet či kontextu zábavným spôsobom. Na zafixovanie učiva slúžia rôzne metódy: interview, čítanie úryvkov, prednes naspamäť, dramatizácia a iné.

### **2.2.2| Superlearning**

Superlearning znamená „superučenie“, často sa však používa aj termín „globálne učenie“ alebo „učenie v nových dimenziách“. Tento pojem zaviedli americké autorky S. a N. Ostranderové a L. Schroederová. Učenie pomocou superlearningu znamená navodiť takú situáciu, ktorá sa stane sprievodným javom hry. Učenie hrou znamená zábavu bez toho, aby si žiaci uvedomili, že si namáhajú mozog.

V rámci metódy superlearningu využívame predstavivosť a pamäť žiaka. Východiskom býva prevažne „živý dialogizovaný text“. Pracuje sa podľa vopred vypracovaného a premysleného plánu. Stav uvoľnenej koncentrácie sa dosahuje hudobnými motívami, zariadením učebne, odstránením bariér medzi učiteľom a žiakmi (lavice, stoly), použitím moderných prostriedkov a interakciou (kvalitnými vzťahmi medzi učiteľom a žiakom).

Cudzí jazyk sa dá naučiť len hovorením. Učiteľ by mal prehliadnuť drobné chyby, ale zároveň rýchlo registrovať individuálne problémy a aplikovať vhodné cvičenia na ich odstránenie.

### **2.2.3| Metóda úplnej fyzickej odpovede (T. P. R.)**

Zakladateľom tejto metódy bol v druhej polovici 70. rokov minulého storočia James Asher. Autor vychádza zo spôsobu počiatočnej neverbálnej komunikácie v období, keď si dieťa osvojuje materinský jazyk. Tento proces sa realizuje na princípe „počuť – rozumieť – reagovať“.

Od narodenia sa dieťaťu dostáva do povedomia určitá jazyková mapa, vníma zvuky, dekoduje významy, reaguje na ne, a to všetko bez toho, aby využilo prvky verbálnej komunikácie.

Až po určitom období neverbálnej komunikácie nastáva obdobie verbalizovania, dieťa tvorí slabiky, slová a neskôr vety. Na tomto princípe je možné uskutočňovať aj cudzojazyčnú výučbu v jej počiatočnej fáze. Dieťa v štádiu osvojovania si akéhokoľvek jazyka začína najprv ako poslucháč. Počúva a snaží sa rozumieť jazyku skôr, než je schopné rozprávať, čítať alebo písať.

Počúvanie je prvá komunikačná zručnosť, o ktorú sa dieťa pokúša a je „štartom“ pre všetky ostatné zručnosti, ktoré mu neskôr umožnia efektívne komunikovať.

#### **2.2.4| Vyučovanie jazyka v komunite**

Žiaci sú vedení k tomu, aby sa zbavili zábran v cudzojazyčnej komunikácii. Pracuje sa v malých skupinách, pričom proces výučby zahŕňa prvky súťaživosti a konkurencie.

Ciele vyučovania nie sú explicitne vyjadrené, neexistuje ani fixný vyučovací postup. Metóda kladie dôraz na psychologický a sociálny aspekt vyučovacieho procesu. Žiaci sú systematicky vedení k tomu, aby sa zbavili hanby a stratili zábrany počas cudzojazyčnej konverzácie, čo môže mať na mnohých veľmi priaznivý vplyv najmä v začiatkoch štúdia cudzieho jazyka. Pri vyučovaní touto metódou sa nemôže stať, aby sa na nejakého žiaka zabudlo. V rámci tohto prístupu vo výučbe cudzieho jazyka je využitý prvok súťaženia a konkurencie medzi žiakmi. Zdravo ctižiadostivý človek nechce byť zahanbený pred svojimi spolužiakmi, a preto sa bude snažiť udržať sa na rovnakej úrovni.

#### **2.2.5| Tichá metóda**

Pri aplikácii metódy sa vychádza z predpokladu, že učiteľ v cudzojazyčnom vyučovaní by mal čo najviac mlčať, byť tichý, zatiaľ čo hovoriť by mal žiak. Tento didaktický postup vypracoval Caleb Gattegno v sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia.

V centre pozornosti sa nachádza žiakovo ego, jeho psychika rozložená do dvoch systémov (systém učenia a uchovania učiva). Jazykové problémy sa riešia tvorivou aktivitou, v ktorej hlavným aktérom je žiak, ktorý je zodpovedný za svoje učenie. Pritom vie, že má slobodnú vôľu vyberať si z množiny jazykových prvkov. Koncepcia tichej metódy reflektuje americký štrukturalizmus a skladá sa z jazykových štruktúr – z kombinácie jazykových vedomostí a komunikatívnych zručností. Učiteľ pracuje so žiakmi, zatiaľ čo oni pracujú s jazykom.

#### **2.2.6| Metóda ústneho prístupu alebo situačné jazykové cvičenie**

V dvadsiatych rokoch 20. storočia Harold Palmer a A. S. Hornby sformulovali lingvistické a didaktické princípy metódy ústneho prístupu. Modifikovali priamu metódu vychádzajúc zo zásadných fonetických a fonologických postulátov O. Jespersena a D. Jonesa, podľa ktorých mala lexika prioritné postavenie v rámci vyučovania cudzieho jazyka.

Súčasne zdôrazňovali aj gramatiku – sám Palmer veľakrát zdôrazňoval jej závažnosť v procese osvojovania cudzieho jazyka. Učiteľ v rámci tejto metódy plní klasickú úlohu riadiaceho subjektu procesu vyučovania a vedie celé vyučovanie, stanovuje dlhodobé a krátkodobé ciele, vyberá učebné pomôcky, postupy, vytvára podmienky.

### 2.2.7| Metóda prirodzeného prístupu

Prirodzený prístup patrí do kategórie viac-menej tradičných vyučovacích postupov, ktoré vychádzajú z napodobňovania spôsobu, akým sme si osvojili materinský jazyk. Je založený na jazyku v komunikačných situáciách bez väzieb na materinský jazyk a bez gramatických analýz.

Niektorí autori v ňom vidia synonymnú prirodzenú metódu. Metóda prirodzeného prístupu kladie väčší dôraz na recepciu ako na produkciu.

Prirodzený prístup sa snaží preniesť reálny svet do učebne pomocou prevažne vizuálnych učebných prostriedkov, obrazov a obrázkov, autentických textov (reklamné letáky, brožúry, mapky, fotografie atď.) za predpokladu, že ich jazyková náročnosť je primeraná. Taktiež sa uplatňuje hra, ktorá je chápaná ako spontánny nástroj na dosiahnutie cieľa, ktorým je **žiakova adekvátne funkcia v cudzojazyčnej situácii**.

## 2.3| Techniky a metódy vybraných vyučovacích metód

### 2.3.1| Techniky, metódy a materiál používaný pri gramaticko-prekladovej metóde

- **Translation of a Literary Passage**

Žiaci prekladajú časti literárnych textov z cieľového jazyka do materinského jazyka. Na základe prečítaných odsekov sa sústreďujú na oblasť lexiky a gramatiky. Odsek môže byť vybraný z literatúry alebo ho učiteľ môže pripraviť sám a zamerať sa na špecifické gramatické štruktúry, ktoré chce so žiakmi precvičiť. Preklad môže byť ústny alebo písomný. Idiomatický jazyk sa neprekladá literárne, ale iba opisne.

- **Reading Comprehension Questions**

Žiaci odpovedajú na otázky v cieľovom jazyku zamerané na porozumenie prečítaného textu/odseku. Otázky sú usporiadané tak, že prvá skupina otázok vyžaduje vyhľadať informácie, ktoré boli obsiahnuté v čítanom odseku. Druhá skupina otázok je zameraná na vytvorenie úsudku založenom na porozumení daného odseku. Tretia skupina otázok vyžaduje od žiakov vyjadrenie skúseností alebo názorov.

- **Antonyms/Synonyms**

Žiaci pracujú so sadou slov a hľadajú v texte/odseku antonymá alebo synonymá k napísaným slovám. Variantom môže byť úloha založená na tom, aby žiaci definovali slová z textu s cieľom otestovať svoju mieru porozumenia alebo úloha založená na práci so slovnou zásobou z daného odseku.

- **Deductive Application of Rule**

Gramatické pravidlá si žiaci osvojujú prostredníctvom príkladov. Výnimky gramatického pravidla sa zapíšu. Žiaci pochopia pravidlo, aplikujú ho v rozličných príkladoch a modelových vetách.

- **Fill-in-the-blanks**

Žiaci pracujú so sériou viet, v ktorých sa nachádzajú chýbajúce slová. Dopĺňajú prázdne miesta pomocou novej slovnej zásoby alebo osvojovaného gramatického vzoru, napr. predložky alebo slovesá v rôznych časoch.

- **Memorization**

Žiaci sa učia zoznam slovíčok v cieľovom jazyku a ich ekvivalenty v rodnom jazyku naspamäť. Rovnako sa naspamäť učia aj gramatické pravidlá a gramatické vzory.

- **Use Words in Sentences**

Na otestovanie porozumenia nových slov alebo gramatických pravidiel tvoria žiaci vlastné vety, v ktorých sa preberané javy objavajú.

- **Composition**

Žiaci píšú kompozíciu na zadanú tému. Téma vychádza z prečítaného textu. Namiesto kompozície môžu žiaci pripraviť stručnú anotáciu/zhrnutie prečítaného textu.

### 2.3.2| Techniky, metódy a materiál používaný pri priamej metóde

- **Reading Aloud**

Žiaci sa striedajú v hlasnom čítaní jednotlivých odsekov textov, hier alebo dialógov. Po prečítaní danej časti učiteľ používa vizuálne predmety (obrázky, reálie, príklady, objekty a iné) alebo gestá na objasnenie významu prečítanej časti.

- **Question and Answer Exercise**

Táto aktivita je realizovaná v cieľovom jazyku. Žiaci sa pýtajú otázky a odpovedajú celými vetami s cieľom precvičiť si novú lexiku a gramatické štruktúry. Zároveň majú príležitosť pýtať sa otázky a odpovedať na ne.

- **Getting students to Self-correct**

Učiteľ vedie žiakov k samooprave. Samooprava môže prebiehať medzi žiakmi, alebo učiteľ zopakuje, čo sa žiak opýtal, čím mu dá najavo, že niečo v tejto vete/otázke bolo nesprávne. Iným spôsobom samoopravy je, že učiteľ zopakuje, čo žiak povedal a pred chybným slovom sa zastaví, takže žiak vie, že nasledujúce slovo bolo nesprávne a opraví sa.

- **Conversation Practise**

Učiteľ sa pýta žiakov niekoľko otázok v cudzom jazyku. Otázky môžu obsahovať konkrétne gramatické štruktúry. Neskôr by mali byť žiaci schopní tvoriť vlastné otázky s použitím uvedeného gramatického pravidla.

- **Fill-in-the blank Exercise**

Všetky položky sú uvedené v cieľovom jazyku. Položky sú založené na metóde indukcie, žiaci dopĺňajú gramatické pravidlá na základe príkladov a precvičovania učiva z predchádzajúcich hodín.

- **Dictation**

Učiteľ trikrát číta ten istý odsek. Prvýkrát číta text normálnym tempom, žiaci iba počúvajú. Druhýkrát číta učiteľ vetu za vetou s dostatočnými prestávkami, aby si žiaci stihli zapísať, čo počuli. Poslednýkrát učiteľ znovu prečíta text normálnym tempom, aby mali žiaci možnosť skontrolovať si, čo napísali.

- **Map Drawing**

Táto aktivita zahŕňa techniku zameranú na počúvanie s porozumením. Žiaci pracujú so „slepou“ mapou (s mapou s neoznačenými geografickými názvami). Učiteľ zadá žiakom inštrukcie: „Find the mountain range in the West. Write the words Rocky Mountains.“

Žiaci zapíšu geografický názov pozdĺž pohoria. Takýmto spôsobom doplnia žiaci všetky časti mapy.

- **Paragraph Writing**

Učiteľ požiada žiakov, aby napísali odsek na zadanú tému vlastnými slovami, podľa toho, čo o danej téme vedia alebo na základe toho, čo si o nej prečítali.

### 2.3.3| Techniky, metódy a materiál používaný pri audiolingválnej metóde

- **Dialog Memorization**

Dialógy alebo krátke konverzácie sú často používané na začiatku novej lekcie. Žiaci si zapamätajú dialóg prostredníctvom mimiky. V priebehu nácviku dialógu žiaci zvyčajne prijmú rolu jednej osoby a učiteľ druhej. Potom ako sa žiaci naučia frázy jednej osoby, vymenia si roly s učiteľom a zapamätajú si druhú časť dialógu. Jedna polovica triedy nacvičuje jednu rolu a druhá polovica triedy druhú. Žiaci si zapamätajú celý dialóg, môžu ho predviesť vo dvojiciach pred zvyškom triedy.

V rámci audiolingválnej metódy sú gramatika a ďalšie vzorce jazyka zahrnuté priamo v dialógu. Neskôr sú precvičované v nácvikoch orientovaných na zapamätanie si jednotlivých fráz z dialógu.

- **Backward Build-up (Expansion) Drill**

Tento typ nácviku sa používa vtedy, ak dlhá, resp. zložitá fráza z dialógu robí žiakom problém. Učiteľ rozdelí danú frázu na niekoľko častí. Žiaci opakujú časť frázy, zvyčajne poslednú. Nasleduje učiteľov podnet a žiaci pridávajú k opakovanej časti ďalšiu časť, pokiaľ nie sú schopní zopakovať celú vetu. Učiteľ začína s časťou, ktorá sa nachádza na konci vety/frázy a postupuje odzadu, pričom podporuje aj správnu výslovnosť a intonáciu tak, aby pôsobila na žiakov čo najprirodzenejšie. Činnosť vedie k sústredeniu pozornosti žiakov na poslednú časť vety/frázy, v ktorej sa zvyčajne objavujú nové informácie.

- **Repetition Drill**

Učiteľ požiada žiakov, aby podľa jeho vzoru opakovali modelovú vetu tak rýchlo, ako je to možné.

Tento nácvik sa často používa na to, aby sa žiaci naučili vyslovať jednotlivé frázy z dialógu.

- **Chain Drill**

Reťazový nácvik bol pomenovaný podľa reťazovitej konverzácie, ktorú tvoria žiaci triede, keď jeden druhému kladú otázky a odpovedajú na ne. Učiteľ začína aktivitu pozdravom konkrétneho žiaka alebo položením otázky. Žiak odpovedá a pokračuje jeho spolužiak sediaci vedľa neho. Prvý žiak pozdraví alebo sa spýta otázku druhého žiaka, druhý sa spýta tretieho, tretí štvrtého atď.



Reťazový nácvik umožňuje kontrolovanú, no obmedzenú komunikáciu. Reťazový nácvik poskytuje učiteľovi príležitosť skontrolovať jazykový prejav, výslovnosť alebo intonáciu každého žiaka.

- **Single-slot Substitution Drill**

Učiteľ hovorí frázu, zvyčajne z dialógu. Predstaví nové slovo a žiaci frázu z dialógu opakujú a nahradia ju novým slovom od učiteľa, ktoré musia správne umiestniť vo vete. Hlavným účelom tohto nácviku je umožniť žiakom precvičovať frázu s obmeneným slovom.

- **Multiple-slot Substitution Drill**

Tento nácvik je veľmi podobný nácviku s nahradením jedného slova. Rozdiel je v tom, že učiteľ predstaví namiesto izolovaného slova frázu, ktorú je potrebné správne umiestniť do vety.

Žiaci musia rozpoznať, o aký vetný člen ide a kde sa musí nachádzať vo vete. Musia ešte realizovať ďalšie zmeny, potom správne vyjadria celú vetu, v ktorej je už použitá nová fráza aj spolu s aplikáciou gramatických zmien.

- **Transformation Drill**

Učiteľ predstaví žiakom nový typ vety, napríklad kladnú vetu. Vyzve žiakov, aby premenili kladnú vetu na zápornú. Ďalším príkladom premeny môže byť premena vety na otázku, príp. zmena činnnej vety na trpnú vetu a pod.

- **Question-and-answer Drill**

Tento nácvik umožňuje žiakom precvičenie odpovedí na otázky. Žiaci by mali odpovedať na učiteľove otázky rýchlo a bez zaváhania. Je tiež vhodné, aby učiteľ poskytol žiakom podnet na vytvorenie otázky. To umožňuje žiakom precvičiť si otázkové vzorce.

- **Use of Minimal Pairs**

Učiteľ pracuje s dvojicami slov, ktoré znejú odlišne, napr. sheep – ship. Žiaci musia najprv pochopiť rozdiel medzi dvoma slovami, aby neskôr boli schopní povedať obidve slová.

- **Complete the Dialog**

Učiteľ náhodne zmaže vybrané slová dialógu, ktorý sa žiaci učili. Žiaci v dialógu doplnia prázdne miesta správnymi chýbajúcimi tvarmi slov.

- **Grammar Game**

Aktivity (napr. abecedná hra) sú veľmi často používané v audiolingválnej metóde. Hry sú navrhnuté tak, aby si žiaci precvičili gramatické vzorce v rámci kontextu. Žiaci sú schopní vyjadriť ich, hoci v tejto hre je to dosť obmedzené. Za povšimnutie stojí aj fakt, že v tejto hre sa precvičované gramatické pravidlo často opakuje s cieľom upevniť a zafixovať ho.

- **Jazz chants**

Touto metódou precvičujeme zábavným spôsobom prízvuk a rytmus, cieľom je pomôcť žiakom, aby ich výslovnosť, rytmus, melódia a prízvuk zneli čo najprirodzenejšie a podobali sa čo najviac reči rodeného Angličana.

Zároveň každá jazzová riekanka sa zameriava na rozličnú slovnú zásobu a gramatiku, takže sa nimi môže precvičovať aj oblasť lexiky a gramatiky, alebo slúžia na opakovanie dôležitých fráz a vetných konštrukcií.



### 2.3.4| Techniky, metódy a materiál používaný pri komunikatívnom prístupe

- **Authentic material**

Jedným zo spôsobov, ako prekonať typické problémy, ktoré mávajú žiaci pri učení, je vystaviť ich prirodzenému jazyku v rôznych situáciách v podobe autentického materiálu (noviny, časopisy, knihy, rádio, televízne vysielenie a pod.).

- **Realia**

Ďalšou možnosťou, ako používať autentický materiál v triede s nižšou úrovňou cudzieho jazyka, je používať reálie, ktoré neobsahujú veľa gramatiky, ale o ktorých sa dá diskutovať a vytvárať z nich konkrétne projekty (predpovede počasia, mapy, plány, rozvrhy hodín, grafikon autobusov, vlakov, jedálny lístok a iné).

- **Scrambled Sentences**

Žiaci pracujú s časťou textu, v ktorej sa nachádzajú vety v pomiešanom poradí. Najčastejšie ide o pasáž textu, s ktorou už žiaci pracovali, ale môžu pracovať aj s textom, ktorý predtým ešte nevideli. Ich úlohou je dešifrovať správne poradie viet a uviesť ich v pôvodnej podobe. Tento typ úlohy učí žiakov o kohézii a koherencii jazyka. Učia sa o vetách a ich spájaní do suprasegmenálnych jednotiek prostredníctvom formálneho jazykového zoradenia a spoznávajú slovosled vo vete. Vhodnou variáciou úlohy je aj zadanie usporiadať vety do dialógu alebo zoradiť obrázky do príbehu a napísať podľa nich príbeh.

- **Language Games**

V komunikatívnom prístupe výučby cudzieho jazyka sú hry používané veľmi často. Žiaci ich považujú za zábavné a ak sú jasne navrhnuté, poskytujú im priestor na hodnotné komunikačné precvičovanie.

- **Picture Story Strips**

Veľa aktivít môže byť sprevádzaných obrázkovým príbehom. Jeho podstatou je riešenie problémovej úlohy ako komunikatívnej techniky. Úlohy zamerané na riešenie problému môžu byť štruktúrované tak, že žiaci zdieľajú informácie spolu a spoločne aj dospejú k riešeniu.

- **Role-play**

Hranie rolí je veľmi dôležitou súčasťou komunikatívneho prístupu, pretože ponúka žiakom príležitosť precvičovať komunikáciu v rôznych sociálnych rolách. Hranie rolí môže byť organizované tak, že je štruktúrované viac (učiteľ žiakom povie, kto sú a čo by mali povedať) alebo menej (učiteľ povie žiakom, kto sú alebo aká je situácia a o čom by mali hovoriť, ale žiaci určujú to, čo povedia).

Žiaci tak dostanú viac možností výberu na realizáciu tejto aktivity. V závere hry žiaci dostávajú spätnú väzbu od učiteľa o tom, či komunikovali efektívne.

### 2.3.5| Techniky, metódy a materiál používaný pri metóde úplnej fyzickej odpovede

- **Using Commands to Direct Behavior**

Používanie inštrukcií je najpoužívanejšia vyučovacia technika v rámci metódy úplnej fyzickej odpovede. Odpoveď na príkazy (inštrukcie) predstavuje nonverbálnu odpoveď a upresňuje význam príkazu, ktorý sa tak stáva jasný a zrozumiteľný. Hoci učiteľ používa príkazy, zadáva ich jemným a príjem-

ným spôsobom. Na udržanie dynamiky aktivity je potrebné, aby mal učiteľ pripravených viac príkazov v prípade, že jeho skupina bude napredovať.

Ak učiteľ skúša tvoriť a vymýšľať príkazy počas vyučovacej hodiny, znižuje sa tempo zadávania samostatných príkazov. Najprv by mal žiakom vysvetliť význam slova. Zvyčajne sa to realizuje tak, že učiteľ danú inštrukciu demonštruje sám, potom spoločne so žiakmi a napokon ich vedie k samostatnému vyjadreniu. Reakcie žiakov sú jasnou spätnou väzbou na porozumenie danej inštrukcie. Odporúča sa, aby poradie zadávaných príkazov bolo pozmenené s cieľom zabrániť zapamätaniu a rozpoznaniu poradia inštrukcií, čo vedie žiakov k väčšiemu sústredeniu a zdokonaleniu počúvania s porozumením. Učiteľ by nemal predstavovať žiakom nové príkazy príliš rýchlo. Odporúča sa prezentovať tri príkazy, upevňovať ich a ak sú si žiaci už istí ich používaním, učiteľ môže pridať ďalšie tri.

- **Role Reversal**

Žiaci inštruujú svojich učiteľov a spolužiakov, aby fyzicky odpovedali na ich inštrukcie. Žiaci tak budú vnútorne motivovaní a pripravení hovoriť po desiatich až dvadsiatich hodinách výučby, hoci niektorým to môže trvať aj dlhšie. Žiaci by nemali byť povzbudzovaní ku komunikácii, pokiaľ na to nie sú sami pripravení.

- **Action Sequence**

Učiteľ môže použiť aj spojené príkazy, napríklad dáva žiakom povel, aby ukázali na dvere, kráčali k nim a dotkli sa ich. Pokročilejším žiakom môže učiteľ zadávať dlhšie a zložitejšie série spojených príkazov (napr. „Take out a pen. Take out a piece of paper. Write a letter. Fold the letter. Put it in the envelope. Seal the envelope. Write the address on the envelope. Put a stamp on the envelope. Mail the letter.“) Táto séria príkazov sa nazýva **akčná sekvencia**. Veľa aktivít (napr. písanie listu) môže byť vyjadrených v rámci akčnej sekvencie. Žiakov môžeme požiadať, aby postupne sériu príkazov aj vykonali.

- **Simon says**

Jednou zo známych hier, ktoré sú postavené na metóde úplnej fyzickej odpovede je hra „Simon says“. Ďalším variantom, ako pracovať touto metódou pomocou obrázkov je, že učiteľ umiestni do stredu kruhu obrázky s rôznymi predmetmi (napr. ovocie, zvieratá, číslovky) a žiaci stoja alebo sedia okolo. Učiteľ povie: „Point to potatoes“ a spolu so žiakmi ukáže na obrázok. Neskôr dáva žiakom len pokyny a žiaci samostatne ukazujú na zodpovedajúce obrázky a v závere aktivity môže jeden žiak zadávať pokyny a ostatní ukazovať na jednotlivé predmety.

### 2.3.6| Techniky, metódy a materiál používaný pri tichej metóde

- **Sound-Color Chart**

Tabuľka sa skladá z farebných kociek, z ktorých každá predstavuje jeden zvuk v cieľovom jazyku. Učiteľ a neskôr i žiaci ukazujú na farebné kocky tak, aby vytvorili slabiky, slová a dokonca aj vety. Niekedy v priebehu tvorenia slov učiteľ ukáže na konkrétnu farebnú kocku, aby zdôraznil prízvuk v slove. Tabuľka umožňuje žiakom tvoriť kombinácie zvukov v cieľovom jazyku bez nutnosti opakovania. Priťahuje pozornosť žiakov a dovoľuje im sústrediť sa na jazyk, nie na učiteľa. Slúži aj ako pomôcka na rozlišovanie fonetických zvukov v jazyku.

- **Teacher's Silence**

Učiteľ najprv poskytne žiakom potrebnú pomoc, a potom sa odmlčí, príp. predstaví situáciu, v ktorej použije jazykovú štruktúru. Slovnú korekciu použije iba v najnutnejších prípadoch.

- **Peer Correction**

Žiaci sa navzájom povzbudzujú k tomu, aby si pomáhali. Je dôležité, aby učiteľ pomohol žiakom v zmysle kooperácie a nie súťaživosti. Učiteľ nezasahuje do činnosti žiakov.

- **Rods**

Farebné paličky plnia funkciu vizualizácie dejov alebo jazykových štruktúr – slúžia na ich predstavenie alebo precvičenie ich použitia. Cieľom aktivity je objasniť význam jazyka. Na začiatku sa požívajú na vyučovanie farieb a čísel, neskôr sa pomocou nich učia žiaci zložitejšie štruktúry (napríklad vety s predložkami). Majú aj abstraktné využitie, sú mnohostranné. Umožňujú žiakom stať sa kreatívnymi a vynaliezavými jedincami.

- **Self-correction Gestures**

Jedným zo spôsobov, ako pomôcť žiakom so samoopravou, je použitie rúk. Učiteľ spojí dlane, a potom ich oddiali, aby naznačil žiakom, že je potrebné predĺžiť príslušnú hlásku, ktorú vyslovili, príp. pomocou prstov naznačuje počet slov vo vete a chybu vo vete vyjadrí tým, že označí príslušný prst (podľa toho, v ktorom slove vo vete bola chyba).

- **Word/Fidel Charts**

Učiteľ (a neskôr žiaci) postupne ukazuje na zvuky/slová v tabuľke umiestnenej na stene, takže môže spojiť zvuk jazyka s pravopisom alebo čítať nahlas vety, ktoré povedali. Farebné písmená pomáhajú žiakom s ich výslovnosťou.

- **Structured Feedback**

Žiaci zhodnotia, čo sa naučili na vyučovacej hodine. Učiteľ počúva pripomienky žiakov, čo mu pomôže zamerať sa na ne počas nasledujúcej vyučovacej hodiny. Žiaci sa tak naučia prevziať zodpovednosť za svoje vlastné učenie a mať kontrolu nad používanými stratégiami počas vyučovacej hodiny.

### 2.3.7| Techniky, metódy a materiál používaný pri sugestopédii

- **Classroom Set-up**

Ide o vytvorenie príjemného, relaxačného prostredia v triede. Tlmené svetlá, jemná hudba, mäkké pohodlné kreslá, vankúše, dekorácie na stenách pripomínajúce krajinu, ktorej jazyk sa žiaci učia, významne prispievajú k pozitívnej atmosfére, ktorá zvyšuje úspešnosť žiakov v učení jazyka.

- **Peripheral Learning**

Technika je založená na princípe učenia sa prostredníctvom periférneho vnímania, napr. učenie sa (gramatiky, slovnej zásoby) z plagátov umiestnených na stene. Občas je vhodné tieto plagáty vymeniť za iné.

- **Positive Suggestion**

Použitie pozitívnej sugescie pomáha žiakom prekonať bariéry v učení. Učiteľ to môže urobiť priamo alebo nepriamo. Priama sugescia sa odvoláva na žiakovo vedomie, ale nepriama sugescia pracuje

so žiakovým podvedomím. To sa dá navodiť použitím hudby, pohodlia, relaxu. Žiaci sa tak zbavia strachu, čo ovplyvní ich učebný výkon a výsledky.

- **Visualization**

Prostriedkom pozitívnej sugescie môže byť aj vizualizácia. Jej cieľom je relaxácia. Učiteľ požiada žiakov, aby zavreli oči a sústredili sa na svoje dýchanie. Po minúte začne pokojným hlasom učiteľ opísať nejakú scénu alebo udalosť. Opis je detailný, takže žiaci sa cítia, akoby boli jeho súčasťou. Keď učiteľ opis dokončí, požiada, aby si žiaci otvorili oči a vrátili sa do prítomnosti. Táto technika aktivizuje aj tvorivosť žiakov, výsledkom môže byť pokračovanie v príbehu formou písania kompozície.

- **Choose a New Identity**

Žiaci si zvolia v cieľovom jazyku svoju identitu (meno) a vyberú si nejaké povolanie. Počas hodín majú príležitosť rozvíjať svoju fiktívnu identitu. Neskôr môžu uvažovať o fiktívnom meste, detstve alebo rodine.

- **Role-Play**

Žiaci dočasne predstierajú, že sú niekým iným a konajú v cieľovom jazyku tak, akoby boli danou postavou. Väčšinou si vytvoria vlastné repliky, ktoré sú relevantné k danej situácii.

- **Primary Activation**

Táto technika je súčasťou aktívnej časti vyučovacej hodiny. Žiaci hravou formou čítajú nahlas dialóg v cieľovom jazyku, a to buď individuálne alebo v skupinách, napr. prvá skupina číta dialóg smutne, druhá nahnevane a tretia radostne.

- **Secondary Activation**

Žiaci sú zaangažovaní do rôznych aktivít s cieľom naučiť sa spontánne nové učivo. Odporúčenými aktivitami sú spievanie, tancovanie, dramatizácia a hry. Charakteristickým znakom týchto aktivít je komunikatívny zámer.

### 2.3.8| Techniky, metódy a materiál používaný pri metóde vyučovania v komunite

- **Tape-recording Student Conversation**

Táto technika umožňuje žiakom použiť nahrávku vytvorenú žiakmi a dať im príležitosť učiť sa spoločne v komunite. Poskytuje žiakom možnosť vybrať si, čo povedia a kedy to povedia – žiaci majú kontrolu nad procesom vlastného učenia a učia sa zodpovednosti. Vedú konverzáciu na ľubovoľnú tému s použitím svojho materinského jazyka ako spoločného jazyka komunity.

Učiteľ preloží každú vetu z materinského do cudzieho jazyka. Potom rozdá žiakom preklad ich viet v cieľovom jazyku, ktorý si žiaci znova nahrajú, takže výsledným produktom na konci aktivity bude nahrávka v cieľovom jazyku. Nahrávka sa potom znova prehrá a pomôže žiakom spojiť výpovede v rodnom jazyku s cieľovým jazykom a všímať si aj detaily. Je to pre žiakov veľmi motivujúca technika výučby cudzieho jazyka. Najideálnejšie je, keď túto aktivitu realizuje maximálne dvanásť žiakov.

- **Transcription**

Učiteľ prepíše nahrávku do podoby konverzácie v cieľovom jazyku. Každý žiak má príležitosť preložiť jeho vetu a učiteľ uvedie pod ňu na tabuľu ekvivalent v rodnom jazyku. Žiaci si konverzáciu odpíšu na

veľký papier alebo plagát, príp. im učiteľ rozdá kópie. Tento prepis môže slúžiť ako pomôcka v rámci ďalších aktivít.

- **Reflection on Experience**

Učiteľ poskytne žiakom čas na to, aby vyjadrili, aký pocit mali z jazykovej skúsenosti. Reflexia žiakov má vplyv na autonómne a nezávislé učenie sa a povzbudzuje ich, aby premýšľali o jazyku a jazykových aktivitách.

- **Reflective Listening**

Žiaci relaxujú a počúvajú hlasy nahraté v cieľovom jazyku, alebo učiteľ číta prepis konverzácie a žiaci ho počúvajú.

- **Human Computer**

Žiak si vyberie časť prepisu na nácvik výslovnosti. Učiteľ ho kontroluje, keď sa snaží povedať slovo alebo frázu. Učiteľ opakuje slovo alebo frázu tak dlho, kým ju žiak chce precvičovať. Učiteľ žiakovu výslovnosť neopravuje, ale na základe porovnania výslovnosti sa opraví sám žiak. Snaží sa čo najvernejšie imitovať učiteľovu výslovnosť.

- **Small Group Tasks**

Práca v skupinách môže zahŕňať rozličné aktivity. Ich cieľom je učiť sa jeden od druhého a prevíčiť si cieľový jazyk. V skupinách zároveň žiaci lepšie spoznajú jeden druhého, čo prispieva k rozvoju kooperácie, sociálneho rozvoja a formovania komunity medzi členmi skupiny.

## **2.4| Autonómne učenie na podporu motivácie žiakov**

### **2.4.1| Podmienky na rozvoj autonómie**

Termín autonómia má veľmi široké použitie, je možné aplikovať ho v rôznych súvislostiach a oblastiach. V cambridgeskom slovníku je definovaný ako právo skupiny ľudí na samostatné riadenie a organizovanie vlastných aktivít (Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2010).

Vo vzťahu k spoločnosti sa jeho význam chápe ako schopnosť jedinca nezávisle existovať, riadiť vlastný rozhodovací proces a dosiahnuť stanovené ciele.

V teórii vyučovania cudzích jazykov sa tento termín objavuje na konci šesťdesiatych rokov (Straková 2003). Konkrétnejšie sa spája s pojmom autonómneho učenia (odvodeného od anglického názvu „self-directed learning“), počas ktorého jednotlivec preberá iniciatívu a zodpovednosť za to, čo sa na vyučovaní odohráva. Takto žiak selektuje, rozhoduje a hodnotí svoje vlastné učebné aktivity, ktoré sa uskutočnia hocikedy, na hocijakom mieste prostredníctvom hocijakých prostriedkov a v akomkoľvek veku (Gibbons 2008).

Mareš (1981) definuje učebný proces, v ktorom zdôrazňuje význam toho, že žiak postupne preberá spoluzodpovednosť do vlastných rúk, avšak tento proces nenazýva autonómnym, ale autoregulačným. Rozvoj autonómneho učenia sa postupne stáva dôležitým základom mnohých jazykových programov. Jeho dosiahnutie závisí od učiteľov, ktorí sú schopní vytvoriť prostredie, v ktorom žiaci môžu pociť

autonómiu, aby sa mohli stať viac nezávislými. S výhodami, ktoré môžu žiaci dosiahnuť prostredníctvom rozvoja takéhoto typu učenia, súhlasia takmer všetci vedci v oblasti rozvoja cudzojazyčnej kompetencie (Hurd et al. 2001).

Celková úspešnosť jazykových kurzov, ktoré sú mnohokrát postavené na dištančnom vzdelávaní, závisí práve od miery autonómie žiaka (Murphy 2008). Autonómne učenie je definované ako „*proces, v ktorom jednotlivci iniciujú akciu s pomocou alebo bez pomoci iných, aby diagnostikovali svoje potreby pri učení, formulovali svoje ciele, identifikovali zdroje informácií, vybrali a aplikovali svoje učebné stratégie a ohodnotili vlastné výsledky*“ (Knowles 1975).

Zodpovednosť za vlastné učenie zahŕňa komplexný proces rozhodovania týkajúceho sa samotného učenia. Uvedieme základné princípy autonómneho učenia podľa Strakovej (2003):

1. vytýčenie cieľov;
2. vymedzenie obsahu a postupnosti v učení;
3. určenie metód a techník, ktoré budú pri učení použité;
4. monitorovanie osvojovacieho procesu;
5. vyhodnotenie dosiahnutých výsledkov.

#### **2.4.2| Význam hodnotenia, spätnej väzby a sebahodnotenia žiakov**

Otázka motivácie žiakov v cudzojazyčnej edukácii je stále aktuálna a kľúčová. Zvyšovanie kompetencií žiaka a uvedomovanie si vlastného pokroku smerom k cieľom je cestou pozitívnej spätnej väzby. Orientácia pokroku smerom k ovládaniu naučeného učiva a poukázanie na zodpovednosť za vlastné učenie poskytuje silný motivačný vplyv pre budúce učenie.

Motivácia a úspech v jazykovom učení súvisia so zodpovednosťou žiaka za svoje vlastné učenie, jeho schopnosťou mať nad svojím učením kontrolu a vnímaním, že jeho úspechy a neúspechy v učení sú prisudzované jeho vlastnému úsiliu. Aktívna účasť žiaka na vyučovaní mu poskytuje optimálnu slobodu pri zvolení a následnom nesení zodpovednosti za jeho vlastné učenie.

Vytváranie priestoru pre možnosti zapájania sa do rozhodujúceho procesu i možnosti vlastného seba-vzdelávania podporujú učebnú motiváciu žiaka. Spätná väzba umožňuje žiakom cítiť schopnosť kriticky a kreatívne myslieť a zároveň učí žiakov, ako prevziať zodpovednosť za seba samých.

Podstata a použitie uznania a odmeny poskytuje všetkým žiakom možnosť byť oceňovanými za učenie. Spätná väzba môže posilňovať učebnú motiváciu. Woolfolková navrhuje, aby učitelia „*všetkým žiakom dali najavo uznanie za učenie a vedomosti, ocenili pokroky pri dosahovaní cieľa a ocenili zvyšovanie náročnosti*“ (Woolfolk 2001).

## 3| PRAKTICKÁ ČASŤ

### 3.1| Inovatívne a aktivizujúce metódy v cudzojazyčnom vzdelávaní

Inovatívne a aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré umožňujú viesť vyučovanie tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele dosahovali na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa zdôrazňuje myslenie a riešenie problémov.

#### 3.1.1| Aktivity na rozvoj slovnej zásoby

- **Hry**

Hra vo vyučovaní by mala rozvíjať žiakové poznávacie funkcie. Výhodou hry je vysoká motivácia žiaka, ktorý si lepšie zapamätá určité informácie a takto naučené vedomosti zostávajú v pamäti omnoho dlhšie než pri mechanickom učení. Žiaci sa môžu v priebehu hry realizovať, čerpajú z vlastného úžitku, sami sa niečo naučia alebo dozvedia. Výber hry je plne v rukách učiteľa, ktorý sa na ňu musí náležite pripraviť. Každá didaktická hra musí mať určitý cieľ, obsah a pravidlá. Súčasne však musí učiteľ brať do úvahy aktuálne záujmy žiakov. Hra musí byť pre žiaka zrozumiteľná, učiteľ jasne stanoví cieľ a pravidlá. Veľmi dôležité je vyhlásenie výsledkov, zhodnotenie celej hry/súťaže a pochvala účastníkov (Kotrba, Lacina 2007). Hry sú medzi žiakmi veľmi obľúbené, častokrát je dôležitejšia vynaliezavosť či nápaditosť a môžu vyniknúť i slabší žiaci. V hre sa všetci žiaci stávajú rovnocennými hráčmi. Žiaci zabúdajú na svoju hanblivosť a môžu sa sústrediť na hru a osvojovať si konkrétne učivo.

- **Jazykové hry**

Hra prispieva k aktivizácii výučby i v cudzojazyčnom prostredí. Žiaci si na vyučovacích hodinách osvojujú nové slová, gramatiku, ale aby ich mohli aktívne využívať, musia ich mať prakticky odskúšané a zažité, čo sa dosiahne jazykovými hrami. Žiaci si precvičia učivo, ktoré sa naučili a týmto procesom sa ich pasívna slovná zásoba mení na aktívnu. To vedie k zvyšovaniu sebaistoty v používaní jazyka.

Pišlová (1996) delí hry na:

- hry na cvičenie a písanie písmen,
- hry na cvičenie výslovnosti,
- hry na cvičenie pravopisu,
- hry na rozvíjanie slovnej zásoby,
- hry rozvíjajúce štylistické vedomosti,
- hry všestranného využitia,
- jazykové hlavolamy a hádanky.



Jazykové hry je možné použiť v rôznych fázach vyučovacej hodiny, môžu slúžiť k navodeniu záujmu žiakov, motivácie, precvičeniu, opakovaniu či overeniu znalostí. V jazykových hrách sa:

- precvičujú jednotlivé slová,
- obmieňajú sa a tvoria vety,
- majú konverzačný ráz.

Existujú rozmanité hry: hry na vybavovanie, opakovanie, dopĺňanie alebo obmieňanie slov, na postupné nastavovanie, rozvíjanie alebo reťazovité napájanie viet, ďalej rôzne konverzačné hry (uhádnuť mysleného slova alebo predmetu, hľadanie príslovia a iné).

## Námety na jazykové hry

### • Word chains

Reťazové hry sú vhodné na rozvoj komunikácie a na precvičenie prídavných mien. Jednou z nich je známa hra, ktorej názov je „Angry cat“ a je vhodná pre ľubovoľný počet hráčov. Hráči sedia v kruhu a rozprávajú v poradí, v akom sedia v triede.

Prvý hráč hovorí: „I’ve got an angry cat.“ Druhý hráč v poradí si vymyslí prídavné meno začínajúce na písmeno „b“ a hovorí: „I’ve got an angry (e. g. beautiful) cat.“

Hra pokračuje, pokiaľ sa všetci hráči nevystriedajú v hovorení. Každý hráč musí zopakovať predchádzajúcu vetu a pridať nové prídavné meno v abecednom poradí. Ak hráč urobí chybu alebo si nespomenie na niektoré zo slov, vypadne z hry. Hra pokračuje, až dokým nezostane v hre jeden hráč.

### • Word association

Učiteľ napíše na tabuľu jedno slovo (e. g. tree) a žiaci postupne hovoria slová, ktoré s ním súvisia. Učiteľ ich zapisuje na tabuľu. Je možné, že na tabuli bude napísaných dvadsať až tridsať slov, z ktorých niektoré nebudú súvisieť s pôvodným slovom, napríklad: tree, forest, countryside, city, buildings, offices, work, leisure, holidays, beach, sun, moon, night, dark, black, reggae, music, piano, jazz, etc.

Zo slov môžu vytvoriť žiaci spoločný príbeh. Učiteľ pripraví úvodnú vetu príbehu, pričom použije niektoré z ponúknutých slov (e. g. „I’ll never forget the night I went to my first reggae club while I was on holiday in a strange city.“).

### • Scrambled letters

Žiaci v časovom limite rozlústia slová (e. g. animals), v ktorých sú písmená napísané v poprehadzovanom poradí a vedľa nich napíšu správne výrazy.

SNAEK		EHN	
CHEETHA		PILCALRTER	
BUTTERFYL		OPHIP	
ELEHPANT		GIRAEFF	
MONKYE		TIEGR	

### • Steps

Na štvorčekový papier jeden z dvojice horizontálne napíše slovo tlačenými písmenami (e. g. brother), druhý z dvojice vymýšľa slovo začínajúce na poslednú hlásku, pripojí ho k pôvodnému slovu a zapíše



ho vertikálne (e. g. rat). Ďalšie slovo bude opäť napísané horizontálne atď. Učiteľ môže vymedziť jednu tému, na ktorú budú žiaci tvoriť slová.

- **Columns**

Učiteľ napíše na tabuľu slovo (e. g. butterfly) alebo aj celú vetu (e. g. The terrible storm on the island.) Úlohou žiakov je od každého písmena tohto slova napísať do stĺpcov ďalšie slová, ktoré danými písmenami začínajú. Súťaží sa o to, kto najrýchlejšie vyplní všetky stĺpce, alebo kto vymyslí najoriginálnejšie slová alebo rovnako dlhé slová (napr. z piatich písmen), príp. z nejakého tematického okruhu (feelings).

- **Writer's racing**

Určíme písmeno z abecedy, písmeno napíšeme na tabuľu alebo na papier, žiaci v časovom limite píšú čo najviac slov začínajúcich na dané písmeno. Vynechajú vlastné podstatné mená, zemepisné názvy a slovesné tvary (swim – swims – swimming). Postupne žiaci čítajú svoje slová a zisťujú, ktoré majú spoločné a ktoré iné – ku každému slovu priradia body podľa kľúča: dva body za slovo, ktoré je správne a nemá ho žiaden hráč, bod za slovo, ktoré je rovnaké.

- **The longest word**

Úlohou žiakov je vymyslieť čo najdlhšie slovo (e. g. unconsciousness, watermelon) a následne z týchto slov tvoria ďalšie slová (e. g. watermelon – lemon, term, water, war, alone). Učiteľ môže poskytnúť nápovedy, pomocou ktorých žiaci hľadajú ukryté slová v danom pojme (e. g. „a sour fruit, what you do at school, a tall building, a drop of water from your eye, the opposite of early, the opposite of old, the opposite of less, something to catch fish with, the temperature in spring, by yourself, an animal that lives underground, a female horse, a bump on your skin, the king's land“).

- **The best memory**

Do predkreslenej tabuľky do jednotlivých políčok žiaci vpisujú slovíčka zo zadaného okruhu slov. Okruhy vyberáme podľa osvojených tém. Slová musia mať predpísaný počet písmen (3, 4, 5, 6). Hodnotíme rýchlosť, správnosť alebo kombináciu oboch parametrov.

	3 letters	4 letters	5 letters	6 letters
Colours				
Food/drinks				
Animals				
Clothes				
Furniture				

- **Guess the word**

Učiteľ zvolí 5 slov v súvislosti s nedávnou konverzačnou témou (môžu byť aj abstraktné). Napíše sadu hádaniek na tabuľu, ktoré pomôžu žiakom uhádnuť jednotlivé slová. Hra sa realizuje s celou triedou alebo v tímoch. Uvádzame príklady hádaniek (učiteľ ich píše/odkrýva postupne):

I am a noun and I am very important.

I begin with the letter 'F'.

People in prison have lost it and want it back.

People demand it when it is taken away by dictators.

It is related to speech.

(Puzzle word = Freedom)

- **Coffee Pot game**

Hra je veľmi vhodná na precvičenie činnostných slovies a prísloviok. Učiteľ požiada jedného žiaka, aby opustil triedu a zvyšok triedy vyberie činnostné sloveso, napr. type, ski, fly. Potom sa žiak vráti späť do triedy a kladie spolužiakom rôzne otázky, aby uhádol sloveso. Chýbajúce sloveso však nahradí výrazom „coffee pot“. Príklady otázok:

Why do you **coffee pot**?

Where do you **coffee pot**?

Do you **coffee pot** by yourself?

Do you need any special equipment for **coffee potting**?

house	mouse	cry	wheat
die	cook	turn	noun
low	square	break	lake
town	earn	air	thumb
sheet	some	though	book

- **Memory games**

Učiteľ pripraví sadu slov alebo kombináciu slov a obrázkov z osvojovaného tematického celku. Žiaci si slová natrihajú a hrajú pexeso. Táto hra je zameraná na hľadanie rýmov. Žiaci hrajú v štvorčlennej skupine a vyhráva ten, kto má najviac kartičiek s rýmami.

- **Quizzes**

Kvízy na danú tému patria medzi súťažné aktivity. V nasledujúcej hre žiaci riešia kvíz zameraný na tzv. „collocations“, t. j. frázy a hovorové výrazy z okruhu „Food and the kitchen“.

1. bread and... (butter)
2. fish and... (chips)
3. salt and... (pepper)
4. a cup and... (saucer)
5. a knife and... (fork)
6. to cook... (a meal)
7. roast... (chicken/beef/pork)

- **Riddles**

Žiaci obľubujú hádanky, pretože majú aktivizačný a motivačný charakter, vedú ich k premýšľaniu. Aktivita je spojená aj s čítaním alebo počúvaním s porozumením.

1. Which creature walks on four legs in the morning, two legs in the afternoon and three legs in the evening? (Man. He crawls on all fours as a baby, then walks on two feet as an adult and then walks with a cane as an old man.)
2. What gets wetter and wetter the more it dries? (A towel)

3. There was a green house. Inside the green house there was a white house. Inside the white house there was a red house. Inside the red house there were lots of babies. What is it? (Watermelon)

- **Tongue twisters**

Jazykolamy pomáhajú žiakom precvičovať výslovnosť problematických hlások v anglickom jazyku.

1. She sells the seashells on the seashore. The seashells that she sells are seashells, I am sure.

2. Two witches watch the watches. Which witch watch which watch?

- **Picture dictionaries (Word pictures, Word association, Akrostych)**

Obrázkové slová, slovné alebo zvukové asociácie či akrostychy pomáhajú žiakom zapamätať si zložité slová vizualizovaním a pripodobením k nejakému obrázku alebo k asociácii.

- **Hangman**

Učiteľ napíše túto „Hangman“ vetu na tabuľu a vysvetlí žiakom, že veta je výrokom od známeho filozofa a matematika Blaisa Pascala zo šestnásteho storočia.

„ \_ ' \_ / \_ \_ \_ \_ / \_ \_ \_ / \_ \_ \_ \_ / \_ \_ / \_ \_ / \_ \_ \_ .  
\_ / \_ \_ \_ \_ ' \_ / \_ \_ \_ / \_ \_ \_ / \_ \_ / \_ \_ \_ \_ / \_ / \_ \_ \_ \_ / \_ \_ \_ .“

Hru realizuje učiteľ s triedou dopĺňaním písmen do výroku, pokým žiaci nie sú schopní uhádnuť a doplniť celý výrok. Riešenie je: „I'm sorry this letter is so long. I didn't have time to write a short one.“

Aktivitu môžu hrať žiaci aj v skupinách, po ukončení hry môžu diskutovať o význame výroku. Je vhodné porozprávať sa spoločne s učiteľom o niektorých myšlienkach jednotlivých výrokov. Učiteľ vysvetlí žiakom, že v písaní je niekedy menej viac.

- **Find someone who**

Táto aktivita je veľmi jednoduchá na prípravu a je možné použiť ju pri precvičovaní veľkého množstva gramatických javov. Úlohou žiakov je klásť svojim spolužiakom otázky pomocou precvičovaného gramatického javu a tí musia správne odpovedať.

Základom tejto aktivity je dotazník, do ktorého žiaci zapisujú meno osoby, ktorá kladne odpovedala na ich otázku. Súčasne pri vhodne zvolenom obsahu sa žiaci môžu naučiť veľa nových slov (napr. Find someone who: „Spoke on the phone yesterday/ate an apple yesterday/had a party last month/drank a cup of coffee yesterday/got up before seven am yesterday/wrote an email yesterday/made a cake last month/read a newspaper yesterday.“).

- **Run for it**

Hra je vhodná najmä na precvičenie gramatiky. Učiteľ najprv pripraví zopár viet, v ktorých chýba nejaký slovný druh či vetný člen (predložka, spojka, sloveso, prídavné meno, podstatné meno, zámeno), ktorý napíše na zvláštne kartičky a následne ich rozmiestni po triede. Rozdelí triedu na dve skupiny, ktoré spolu súperia. Číta vety s chýbajúcimi vetnými členmi a úlohou žiakov je doplniť vhodné slovo, tzn. priniesť správnu kartičku. Proti sebe hrajú vždy dvaja hráči. Ten, ktorý nájde slovo ako prvý, získava bod pre svoj tím. Vyhráva tím, ktorý prvý získa 10 bodov (napr. 1. The bus \_\_\_\_\_ arrives late during bad weather. **always**, 2. Do you \_\_\_\_\_ where the nearest grocery store is? **know**, 3. Matthew says he can't \_\_\_\_\_ our invitation to dinner tonight. **accept**, 4. The hurricane caused \_\_\_\_\_ damage to the city. **extensive**, 5. A tree grows slowly as the \_\_\_\_\_ of the tree continue to expand underground. **roots**).

- **Disappearing sentence**

Aktivita je vhodná pre dvojice, resp. skupiny s dvomi až štyrmi členmi. Učiteľ napíše dlhú vetu na tabuľu, alebo im ju rozdá vytlačenú na papieri. Úlohou skupín je postupne zmazať (vyškrtnúť) jedno, dve alebo tri po sebe idúce slová z vety. Zostávajúca veta musí byť gramaticky správna a musí mať zmysel. Posledný tím, ktorý dokáže zmazať slová sa stáva víťazom (napr. One fine sunny day, Harold, a pilot, ate a large breakfast as usual and drove leisurely to the airport, where he parked his brand new sports car in the staff car park and took his seat in the cockpit of his aeroplane to fly hundreds of passengers to Singapore).

### 3.1.2| Aktivity na rozvoj počúvania

#### **Fáza pred počúvaním nahrávky (lead-in)**

V prípravnej fáze sa žiaci zoznamujú s témou, ktorej sa nahrávka týka – aktivuje sa ich angličtina a stimuluje myslenie na danú tému. Učiteľ vzbudzuje záujem a motivuje žiakov. Žiaci formulujú svoje očakávania. Táto fáza podporuje ich zvedavosť a vôľa povedať ostatným, čo o danej téme vedia a vôľa dozvedieť sa viac.

Na dosiahnutie cieľa učiteľ využíva rôzne krátke zahrievacie aktivity (warm-up activities) alebo iné predtextové úlohy. V tejto fáze učiteľ môže (ale nemusí) prezentovať neznámu slovnú zásobu. Môžeme sem zaradiť:

- prácu s obrázkami a inými mimotextovými zložkami,
- diskusiu alebo brainstorming na danú tému,
- formulovanie očakávaní o obsahu nahrávky,
- vytváranie pojmových máp,
- hádanie kľúčových slov,
- zoraďovanie alebo priraďovanie viet z nahrávky alebo obrázkov,
- odpovedanie na otázky.

#### **Fáza prvého počúvania**

Učiteľ vyzve žiakov, aby si vypočuli nahrávku a splnili úlohu, ktorá súvisí s nahrávkou. Ide o úlohu alebo o dve otázky všeobecného charakteru zamerané na porozumenie vo všeobecnej rovine. V tejto fáze učiteľ môže žiakom poradiť, akým spôsobom počúvať nahrávku, aby zachytili hlavnú myšlienku. Učiteľ pomocou spätnej väzby zistí, do akej miery si žiaci úspešne počínali. Skôr, ako ich vyzve, aby povedali, o čom bola nahrávka, môžu svoje odpovede prekonzultovať a overiť si ich medzi sebou.

#### **Fáza druhého počúvania**

V tejto fáze učiteľ stanoví žiakom ďalšie úlohy spojené s nahrávkou (dôvody na opätovné počúvanie). Tieto úlohy sú náročnejšie a komplexnejšie a sústreďujú sa na detailnejšie porozumenie nahrávky alebo hľadanie špecifickej informácie, resp. kľúčových slov. Ďalší postup spočíva v spätnej väzbe. Učiteľ môže okrem obsahovej stránky nahrávky pracovať aj s jej jazykovou stránkou (gramatika, slovná

zásoba, štylistika). Pomer práce s jazykovou a obsahovou stránkou by mal byť vyvážený. Každé ďalšie počúvanie musí byť zmysluplné, a preto by učiteľ mal vždy stanoviť ďalšie úlohy, na ktorých budú žiaci pracovať.

### **Fáza využitia obsahovej a formálnej stránky nahrávky (follow-up)**

Táto fáza slúži ako odrazový mostík na rozvoj ostatných jazykových zručností a jazykových prostriedkov. Žiaci dostávajú priestor na spracovanie témy prostredníctvom učebných úloh na vyjadrenie vlastného názoru, pocitov, vedomostí a skúseností v ústnej alebo písomnej podobe.

Ďalej môžu začať pracovať na tvorivých úlohách alebo na projektoch, využiť a spojiť nové poznatky s predchádzajúcimi a využívať aj medzipredmetové vzťahy.

### **Úlohy po vypočutí nahrávky:**

- formulovanie odpovedí na otázky,
- dopĺňanie vybraných jazykových prostriedkov do textu alebo tabuliek,
- zoraďovanie obrázkov alebo častí textu podľa posluchu,
- kategorizovanie slov, viet, informácií,
- vyhľadávanie neznámych jazykových prostriedkov,
- opravovanie/upravovanie textu, vyhľadávanie požadovaných informácií,
- sumarizovanie textu (ústne/písomne),
- dokončenie príbehu,
- hľadanie riešenia problému,
- vyjadrenie vlastného postoja, skúsenosti,
- diskusia/rolová hra/simulácia na danú tému,
- grafické zobrazenie informácií z posluchu,
- dramatizácia,
- reflexia/sebareflexia po vypočutí nahrávky.

### **Námety na rozvoj zručnosti počúvania**

#### **• Listening with visuals**

Aktivity, v ktorých má žiak označiť slovo zobrazené na obrázku alebo označiť poradie, v akom počul slová, resp. priradiť obrázky k jednotlivým odsekom.

#### **• Listening to colour a picture**

Žiaci majú pred sebou obrázok, ktorý na základe inštrukcií učiteľa vyfarbujú.

#### **• Listening to draw or complete a picture (dots to dots)**

V tejto známej aktivite učiteľ môže jednoducho nahradiť čísla alebo písmená tými, ktoré chce precvičiť. Pôvodné čísla alebo písmená odstráni a nahradí ich tými, ktoré robia žiakom problémy pri sluchovom rozlišovaní. Učiteľ nahlas číta čísla alebo písmená a žiaci ich majú spájať.

Variáciou môže byť nahradenie čísiel/písmen obrázkami z osvojovaného tematického celku a naviesť žiakov k ich spájaniu na základe počúvania príbehu, ktorý si učiteľ vopred pripraví.

- **Picture dictations**

Učiteľ pripraví kostru opisu, ktorý sa dá kedykoľvek prispôbiť tak, aby text bol prispôsobený jazykovej úrovni žiakov. Uvádzame príklady:

- In the middle of the picture there is a big house.
- The house has a door and two windows.
- On the roof of the house there is a chimney.
- In the top right hand side of the picture there is a very big sun.
- Beside the house and under the sun there is a little hill.
- On top of the hill there is a big apple tree.
- In front of the hill there is a little girl and little boy skipping.
- In front of the house there is a little garden path.
- In the left hand side of picture there is a big pond.
- There is a small toy boat in the pond.
- There is long grass all around the pond.
- In the top left hand side of the picture there are two clouds.
- Below the two clouds there are two big birds flying
- Dictation in pair

Učiteľ rozdá žiakom kópie textov s chýbajúcimi časťami a vysvetlí im, že ich úlohou je vzájomne si diktovať jednotlivé časti textu a naopak dopĺňať časti, ktoré chýbajú v texte. Počet čiar v texte im napovie, koľko slov majú doplniť.

**What's the job?**

I work outdoors \_\_\_\_\_ and indoors half the time. I'm fit and strong but I eat too many \_\_\_\_\_. I walk around the streets and drive a car. Most people think my job is \_\_\_\_\_ but I spend \_\_\_\_\_ time just watching and waiting. I wear a uniform complete with \_\_\_\_\_ and a \_\_\_\_\_. My job is to catch criminals and \_\_\_\_\_ citizens.

**What's the job?**

I \_\_\_\_\_ half the time and indoors \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_. I'm \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ but I eat too many hamburgers and hotdogs. I walk around the streets and \_\_\_\_\_. Most \_\_\_\_\_ my job is exciting but I spend most of my time just \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. I wear a uniform complete with handcuffs and a gun. My job is to catch \_\_\_\_\_ and protect honest citizens.

- **Listening for the key words and for the gist**

Žiakom rozdáme zoznam slov a fráz a požiadame ich, aby sa uistili či rozumejú všetkým výrazom. Môžu použiť slovník alebo internet na vyhľadanie vhodného ekvivalentu, a potom počúvajú nahrávku. Úlohou žiakov je označiť (✓) slová, ktoré počuli. Po kontrole odpovedí žiaci počúvajú nahrávku znova za účelom sumarizovať, o čom bol príbeh. Potom sa vo dvojiciach alebo v skupinkách pokúsia zhodnúť na jednej vete, ktorou zhrnú hlavnú myšlienku z nahrávky.

- **Listening for specific information**

Aktivita slúži ako tréning žiakov na rozpoznanie všetkých slov, čo predstavuje pre žiakov náročnú úlohu. Vďaka tejto aktivite môžeme sledovať ich pokroky. Učiteľ môže prevziať nejaký rozhovor z učebnice a vynechať niektoré slová, ktoré musia žiaci doplniť, prípadne zameniť určité frázy či slová a žiaci ich musia opraviť. Môže rozstrihať daný rozhovor na jednotlivé riadky/repliky a žiaci ich musia poskladať do správneho poradia. Ďalšiu možnosť predstavuje diktát – keď učiteľ číta vety a žiaci zapisujú len prvé a posledné slovo z každej vety. Pri ďalšom čítaní žiaci iba zapíšu, koľko slov sa nachádza v každej vete, pri poslednom odposluchu si žiaci zapíšu kľúčové slová a vytvoria z nich vety.

- **Listening for key words**

Učiteľ v rámci tejto aktivity podporuje a nabáda žiakov, aby sa zamerali iba na určité slová v priebehu odposluchu (pesničky, článku, rozhovoru a pod.). Ak to adaptujeme na určitú pesničku, nezáleží na tom, aká je pre žiakov zložitá.

Učiteľ potrebuje text pesničky a pripraví kartičky so slovami, ktoré sa v nej objavujú. Žiaci môžu pracovať vo dvojiciach alebo v štvorčlenných až päťčlenných skupinkách, ktoré si rozložia slová na lavicu a súťažia medzi sebou o to, kto skôr slovo začuje a vezme si príslušnú kartičku. Do sady kartičiek zaradíme i slová, ktoré sa v pesničke neobjavujú, prípadne sú si významovo podobné.

- **Listening to fill in maps, graphs, charts, questionnaire and a quiz**

Na základe nahrávky žiaci dopĺňajú chýbajúce informácie do tabuľky, grafu, kvízu, dotazníka, mapy.

- **Listening to fill the missing information to the text**

Aktivita je zameraná na lepšie zapamätanie a precvičenie frazálnych slovíes. Učiteľ si pripraví kartičky s frazálnymi slovesami z textu. Napíše ich na kartičky tak, aby boli dostatočne čitateľné (to go out with, to turn up, to break down, to get on with sth, to ask sbd in).

Potom pomaly číta text žiakom s použitím gestikulácie a mimiky, aby žiaci textu ľahšie porozumeli. Vždy, keď v texte prečíta frazálne sloveso, pripevní na tabuľu kartičku s týmto slovesom. Po každom odseku si spoločne so žiakmi zopakuje, o čom bol daný odsek. Frazálne sloveso žiaci doplnia do textu.

*Sarah had a problem*

*For a long time Sarah wanted to \_\_\_\_\_ a very handsome man called James, and then one day he \_\_\_\_\_ at her door. Just like that! She \_\_\_\_\_ him \_\_\_\_\_. James \_\_\_\_\_ his coat \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. Then he explained that while driving past her house his car \_\_\_\_\_. It was outside.*

*Sarah said James could \_\_\_\_\_ a mechanic and she \_\_\_\_\_ the nearest garage in the phone book. She offered him a cup of tea. He accepted. But then she realized there was no milk. "We've \_\_\_\_\_ milk" she said and \_\_\_\_\_ to buy some more. While Sarah was away the mechanic \_\_\_\_\_. He \_\_\_\_\_ mending the car and James watched. When it was mended James got in his car and \_\_\_\_\_.*

*In the shop Sarah suddenly remembered her little baby sister who she was \_\_\_\_\_ was at home. She \_\_\_\_\_ to the house and saw that James had left. Her little sister was crying inside, and she had no keys!*



Po prečítaní celého textu žiaci pracujú vo dvojici a prerozprávajú vlastnými slovami jeho obsah s použitím frazálnych slovies, ktoré sú stále pripevnené na tabuli.

- **Music and songs**

Pesničky sú dobrým zdrojom učebného materiálu, i keď sa nemôžu používať stále. Podobne ako v predchádzajúcich aktivitách žiaci môžu dopĺňať slová do textu, príp. vyškrtávať prebytočné slová ap. Žiaci si zapamätávajú veľa nových slov, zapamätajú si určité slovné spojenia a súčasne si trénujú výslovnosť, alebo v priebehu spevu spájajú slová dohromady, a tým trénujú plynulosť vlastnej reči. Ľudia si často pamätajú rôzne rytmy a melódie lepšie než hovorenú reč. Pesničky môžu slúžiť na opakovanie určitej skupiny slovnej zásoby, gramatiky (učiteľ môže nájsť pesničku, v ktorej sa vo väčšej miere používa niektorý z gramatických časov), na uvoľnenie či uvedenie novej témy. Žiaci môžu potom vymyslieť i ďalšiu slohu do pesničky, prípadne vymyslieť svoju vlastnú pesničku.

Piesne môžu byť využité rôznym spôsobom.

1. The Cloze or gap fill (dopĺňanie chýbajúcich/vynechaných slov v teste);
2. A, B activities (spájanie častí viet do jednej);
3. Mixed-up activity (rozstrihané časti piesne (verše) sa majú usporiadať podľa poradia, buď počas počúvania piesne alebo ešte pred jej začiatkom);
4. Dictation (Wall dictation, Self dictation, Part Dictation);
5. Translation in groups;
6. Jigsaw listening activity (skupiny počúvajú rozličné piesne s rovnakou alebo rôznou témou, učia sa a porovnávajú slovnú zásobu);
7. Song puzzle (skladanie piesne);
8. Writing (z náhodných slov z piesne vytvoria žiaci príbeh piesne, alebo ju parafrázujú, príp. vymyslia druhú časť piesne);
9. Pronunciation practise (precvičovanie výslovnosti);
10. Vocabulary practise (práca so slovníkom, spájanie slov, synonymá a pod.);
11. Listening for key words (z daného zoznamu slov majú žiaci identifikovať tie, ktoré sa v piesni vyskytli);
12. Posters (vytváranie posterov k piesni).

### 3.1.3| Aktivity na rozvoj hovorenia

#### Námety na rozvoj zručnosti hovorenia

- **Role play**

Rolové zadanie je asi najznámejšiou komunikatívnou technikou uplatňovanou vo výučbe cudzích jazykov. Žiaci sú v špecifickej role a majú medzi sebou viesť dialóg. Autentickosť dialógu dosiahneme prípravnými technikami, napríklad vytvorením postavy a prostredia.

Každé rolové zadanie by malo byť žiakmi reflektované. Mali by sa napríklad zamyslieť, čo ich rola odhalila o danej situácii či iných postavách. Reflexia poukáže na schopnosť používania nielen komplexnejších jazykových zručností, ale aj kritického myslenia. Cieľom tejto metódy je preniknúť do role.



Aktivita je často používaná a známa vďaka svojej jednoduchosti. Rola môže byť žiakom jednoducho pridelená alebo si ju môžu vybrať sami. Zložitejšiou alternatívou je pridelenie kariet rolí s ďalšími informáciami o povahe, názoroch, prianiach alebo radách, ako sa postava bude správať v určitej situácii. Bez ohľadu na to, aká jednoduchá sa môže táto činnosť zdať, je veľmi prospešná, pretože pomáha žiakom chápať rôzne stanoviská a zvyknúť si na jazyk rôznych postáv.

**Student:** „You ordered a meal in an Indian restaurant. Of course you had no idea what the strange name of this dish means. The waitress has already brought it but after the first sight it's clear you won't eat this. Try to make her change it for something less exotic.“

**Interlocutor:** „You're a waitress in an exclusive Indian restaurant. There's another tourist who ordered a traditional Indian meal and now he refuses to eat it just because he is confused about its look. You have to persuade the customer to eat it or make him pay for two meals if he decides to order something else.“

- **Simulations**

Simulácie sú náročnejšou komunikatívnou technikou, keďže vyžadujú napodobnenie skutočných životných situácií a udalostí v simulovanom prostredí. Simulácia je typom role-play.

Cieľom je simulovať reálne situácie, ktoré si vyžadujú rozhodovanie a riešenie problémov. Žiak hrá postavu vo fiktívnej situácii. V dôsledku toho, žiak koná a správa sa tak, ako by konal a správal sa, keby bol naozaj v takej situácii. Prostredníctvom simulácie sa žiaci môžu identifikovať s problémom a preskúmať rôzne kritériá, predtým, ako prijmú konečné rozhodnutie.

**Príklad:** Your best friend is suffering from strong depression after breaking up with his/her girl/boyfriend. How would you help him/her? Think about any sort of advice and support you could offer.

- **Discussion**

Diskusné metódy sa používajú najmä vtedy, keď chce učiteľ zistiť názory žiakov na určitý problém. Zmyslom diskusie by však mal byť i rozvoj schopnosti vystupovania, vyjadrovania myšlienok a názorov, prijímanie a odmietanie kritiky.

Metóda diskusie nadväzuje na metódu rozhovoru, ktorá je dôležitou súčasťou pedagogickej komunikácie. Je to taká forma komunikácie, v rámci ktorej si účastníci vymieňajú názory medzi sebou na základe svojich skúseností a znalostí a spoločne nachádzajú riešenie problému (Maňák, Švec 2003).

Predmetom diskusie je didaktický problém, ku ktorému sa majú žiaci vyjadrovať. Aktívne by sa mali na diskusii podieľať všetci žiaci, ktorí sa takýmto spôsobom učia vyjadrovať a správne formulovať svoje názory, vypočuť svojich spolužiakov a nezosmiešňovať iné názory.

Žiaci by mali byť postupne pripravovaní na uplatňovanie tejto metódy v praxi. Nie je možné použiť ju vždy, keď sa učiteľovi zachce. Nie je veľmi vhodná pre základné školy, pretože počíta s istou úrovňou myslenia, abstrakcie a jazykovými schopnosťami.

- **Brainstorming**

Medzi najznámejšie a najviac používané diskusné metódy patrí brainstorming. Je to metóda, ktorá sa snaží o čo najväčšiu produkciu nových myšlienok, ktoré sú ďalej spracovávané a analyzované. Pri prvej fáze je úlohou vyprodukovať čo najviac myšlienok, ktoré sa ale nepodrobujú kritike ani cenzúre. Čím viac nápadov, tým lepšie.

V druhej fáze sú tieto myšlienky analyzované na základe logického uvažovania, hľadá sa najvhodnejšie riešenie daného problému (Kotrba, Lacina 2007). Podobnou metódou je brainwriting, keď sa jednotlivé nápady zapisujú na papier a až potom sa triedia. Táto metóda je vhodná na odbúranie psychických bariér z diskusie. Svoje nápady môžu žiaci následne vyvesiť na tabuľu alebo nástenku ako inšpiráciu pre ostatných (Kotrba, Lacina 2007).

- **Situations**

Situačné metódy vychádzajú z vhodnej problémovej situácie, ktorá čerpá priamo z reálnej situácie, udalosti. Riešenie takejto situácie vyžaduje komplexný prístup, pretože má väčšinou viac riešení, vedie žiakov k využívaniu ich znalostí a vedomostí z jednotlivých predmetov. Táto aktivita si vyžaduje určitú schopnosť myslenia a samostatnosti (Maňák, Švec 2003).

Žiakom môže byť situácia sprostredkovaná niekoľkými spôsobmi. Medzi najznámejšie patria:

1. textová podoba (príbeh, popis konkrétnej situácie, odborný článok, úryvok z knihy);
2. audioukážka (nahrávka rozhovoru, analýza hudobnej skladby, ukážka poézie, nahovorený príbeh, popis konkrétnej situácie);
3. videoukážka (profesionálne odborne zamerané filmy, zahrané scény z firemného prostredia, divadelné ukážky, reklamy, firemné prezentácie);
4. počítačová podpora (situácia sa dá sprostredkovať pomocou webových stránok – môže tu byť text, fotografia, krátke videá alebo zvukové ukážky, powerpointové prezentácie, výukové programy, prípadne niektoré formy e-learningu) (Kotrba, Lacina 2007).

Úlohou žiakov je nazhromaždiť dostatočné množstvo informácií, aby mohli vyriešiť daný problém. Žiaci rozvíjajú tvorivé myslenie, učia sa získavať informácie, pracovať s nimi a v neposlednom rade spolupracovať s ostatnými. Podľa Maňáka a Šveca (2003) rozdeľujeme situačné metódy na: **rozborové metódy, metódy konfliktných situácií, metódy incidentu, metódy postupného zoznamovania s prípadom, bibliografické metódy.**

Situačné metódy pripravujú žiakov na situácie, s ktorými sa môžu v skutočnosti stretnúť, pedagogický efekt závisí vo veľkej miere i od osobnosti učiteľa, keď aj on sám musí riešiť určité problémy a konflikty, ktoré sa v triede môžu vyskytovať.

- **Drama teaching**

*„Dramatizované vyučovanie má svojou podstatou blízko k inscenačnej metóde. Odlišnosť však spočíva v komplexnejšom utváraní výchovno-vzdelávacích situácií než je tomu pri inscenačnej metóde, využívajú sa pri ňom základné princípy a postupy dramatizácie a divadla“* (Maňák, Švec 2003).

Žiaci v dramatizácii odrážajú ľudské skúsenosti, vytvárajú fiktívne situácie, rozvíjajú predstavivosť i kritické myslenie.

- **Problémové vyučovanie**

Problémové úlohy tvoria základ všetkých metód na aktivizáciu žiakov. Pomocou týchto metód je problém poňatý rôzne, následne spracovaný a riešený. Metódy sú založené na hľadaní, objavovaní, triedení, vyhľadávaní, pátraní, kladení problémových otázok žiakom.

Problém chápeme ako teoretickú alebo praktickú obtiaž, ktorú žiak musí riešiť aktívnym skúmaním, myslením (Kotrba, Lacina 2007).

Problémové úlohy by mali vychádzať z reálnych životných situácií alebo na ne nadväzovať. Čím je problém prirodzenejší, tým väčšia je možnosť aktivizovať žiakov. Žiaci môžu pristupovať k problémovým úlohám až vtedy, ak majú dostatok informácií, znalostí a vedomostí z vyučovacieho procesu.

### **3.1.4| Aktivity na rozvoj čítania**

#### **Fáza pred čítaním textu (lead-in)**

V prípravnej fáze sa žiaci zoznamujú s témou, ktorej sa týka text, aktivuje sa ich angličtina a stimuluje myslenie na danú tému. Učiteľ vzbudzuje záujem a motivuje žiakov. Žiaci formulujú svoje očakávania. Táto fáza podporuje ich zvedavosť a vôľu povedať ostatným, čo o danej téme vedia a vôľu dozvedieť sa viac.

Na dosiahnutie cieľa učiteľ využíva rôzne krátke aktivity (warm-up activities) alebo iné predtextové úlohy. V tejto fáze učiteľ môže (ale nemusí) prezentovať neznámu slovnú zásobu.

#### **Fáza prvého čítania textu**

Pred samotným čítaním, učiteľ stanoví žiakom cieľ čítania vo forme úlohy, ktorú majú splniť. Môže ísť o jednu alebo dve otázky všeobecného charakteru zamerané na porozumenie vo všeobecnej rovine alebo špecifická otázka zameraná na konkrétny fakt, ktorý majú žiaci v texte nájsť.

V tejto fáze učiteľ môže poradiť žiakom, ktorí sa snažia splniť úlohu, akým spôsobom text čítať. Učiteľ pomocou spätnej väzby zistí, ako úspešne si žiaci počínali. Skôr, ako ich vyzve, aby povedali riešenie úlohy, môžu si ho prekonzultovať a overiť medzi sebou.

#### **Fáza druhého čítania textu**

V tejto fáze učiteľ stanoví žiakom ďalšie úlohy spojené s textom (dôvody na opätovné čítanie). Tieto úlohy sú náročnejšie a komplexnejšie a sústreďujú sa na detailnejšie porozumenie textu.

Ďalší postup je spätná väzba. Učiteľ môže okrem obsahovej stránky textu, pracovať aj s jeho jazykovou stránkou (slovná zásoba, gramatika, štylistika). Pomer práce s jazykovou a obsahovou stránkou by mal byť vyvážený. Každé ďalšie čítanie musí byť zmysluplné, a preto by učiteľ mal vždy stanoviť ďalšie úlohy, na ktorých budú žiaci pracovať.

#### **Úlohy počas čítania:**

- dopĺňanie do tabuliek alebo textu;
- zoraďovanie obrázkov alebo častí textu;
- vykonávanie inštrukcií podľa pokynov;
- formulovanie odpovedí na otázky;
- kategorizovanie slov, viet, informácií;
- vyhľadávanie neznámych jazykových prostriedkov;
- opravovanie/upravovanie textu, vyhľadávanie požadovaných informácií.

### **Fáza využitia obsahovej a formálnej stránky textu (follow-up)**

Táto fáza slúži ako odrazový mostík na rozvoj ostatných jazykových zručností a jazykových prostriedkov. Žiaci dostávajú priestor na spracovanie témy prostredníctvom učebných úloh na vyjadrenie vlastného názoru, pocitov, vedomostí a skúseností v ústnej alebo písomnej podobe. Môžu začať pracovať na tvorivých úlohách alebo projektoch, využiť a spojiť nové poznatky s predchádzajúcimi a využívať aj medzipredmetové vzťahy.

### **Úlohy po čítaní:**

- odpovede na otázky,
- dopĺňanie vybraných jazykových prostriedkov do textu,
- sumarizovanie textu (ústne/písomne),
- dokončenie textu,
- príprava rozhovoru na základe textu,
- hľadanie riešenia problému,
- vyjadrenie vlastného postoja, skúsenosti,
- príprava projektu,
- diskusia/rolová hra/simulácia na danú tému,
- písanie listu na základe textu,
- grafické zobrazenie informácií z textu,
- dramatizácia textu,
- reflexia/sebareflexia po prečítaní textu.

### **Námety na rozvoj zručnosti čítania**

#### **• Mixed paragraphs**

Najnáročnejšie na tejto aktivite je vybrať vhodný článok či príbeh, v ktorom učiteľ poprehadzuje odseky inak, než ako boli pôvodne napísané. Úlohou žiakov je poskladať odstavce do správneho poradia tak, aby príbeh či článok mal zmysel. Učiteľ môže vynechať niektoré vety, ktoré potom žiaci doplnia na správne miesto.

#### **• Headline**

Ďalšou aktivitou, ako zistiť, či žiaci porozumeli textu, je priradovanie či vymýšľanie názvu/titulku buď pre celý článok alebo jednotlivé odstavce.

#### **• Jigsaw reading activity**

Učiteľ rozdelí žiakov do štyroch troj- až štvorčlenných skupín a každej skupine prideli úryvok textu označený písmenami A, B, C, D, pričom celkový text predstavuje skladačku jednotlivých úryvkov. Žiaci si svoje texty najprv prečítajú, uistia sa, že dokážu text prerozprávať vlastnými slovami alebo si pripravujú poznámky.

Vytvoria skupiny a prerozprávajú informácie o prečítaných úryvkoch. Cieľom tejto aktivity je vytvoriť/odhaliť celý príbeh spoločným prerozprávaním jednotlivých častí textu.

- **Reading lesson sequences**

Aktivita zahŕňa viac než jednu zručnosť čítania. Môžeme začať napríklad čítaním na získanie hlavnej myšlienky a pokračovať čítaním určeným na detailnejšie porozumenie alebo hľadaním špecifických informácií z textu.

- **Reading to confirm expectations**

Žiaci nepredpovedajú obsah textu z obrázkov, ale z kľúča (napríklad z kľúčových slov, z podnadpisov jednotlivých paragrafov a pod.).

- **General reading**

Žiaci odpovedajú na nasledujúce otázky, alebo spoja slová z textu s opisnými definíciami, prípadne vymyslia vety na kľúčové výrazy. „What is the text about?“, „Who was it written by?“, „Who was it written for?“, „What is the writer's intention?“, „Do you like the text?“

- **Modified cloze test**

Cloze test sa dnes používa na meranie pochopenia vnútrovetných a medzivetných vzťahov. Pozostáva z textu, v ktorom je vynechané každé n-té slovo. Úlohou žiaka je doplniť chýbajúce slovo podľa významu. Vynecháva sa spravidla každé piate slovo. Môžu sa vynechať aj slová v rozmedzí od piateho po jedenáste slovo. Text dosahuje dĺžku asi tristo päťdesiat slov, pričom úvodná a záverečná časť textu neobsahuje medzery na doplnenie slov, aby sa čitateľ zoznámil s kontextom.

Počet medzier je obvyčajne päťdesiat. Hodnotí sa množstvo správne doplnených medzier. Odpovede si žiaci porovnávajú a učiteľ poskytne žiakom originál textu na kontrolu odpovedí.

- **Ordering sentences**

Text s pomiešanými vetami je vhodnou metódou na zistenie medzivetného porozumenia. Žiak pracuje s textom, v ktorom sú vety v poprehadzovanom poradí a jeho úlohou je zoradiť vety podľa významu. Metódu je vhodné použiť pri textoch, ktoré opisujú dej alebo príčinnno-následné vzťahy.

Hodnotí sa správne napojenie vety na predchádzajúcu vetu. Rozstrihané vety majú žiaci usporiadať do správneho poradia (učiteľ môže upozorniť žiakov, že chýba koniec príbehu). Žiaci pracujú vo dvojici alebo v skupine a majú sa dohodnúť a napísať záverečnú časť príbehu.

- **Reading for discussion**

Na základe pripravených otázok učiteľ vedie so skupinou diskusiu o prečítanej téme.

### 3.1.5| Aktivity na rozvoj písania

Písanie podnecuje zvedavosť, obrazotvornosť, robí zo žiakov aktívnych pozorovateľov, je nástrojom kritického myslenia a zlepšuje ich koncentráciu a čitateľské zručnosti. Kreatívne písanie podporuje rozvíjanie všetkých komunikačných zručností.

#### Námety na rozvoj zručnosti písania

- **Instant writing (completing the half of the sentence)**

Tvorenie návyku na písanie môže začať pomocou aktivity „Instant writing“, čiže diktovaním polovičných viet, ktoré majú žiaci dokončiť. Môžeme im dať písať i vety s výrazom „Don't“, môžu reagovať na

počúvanú hudbu a napísať asociácie k nej, opísať scény z filmu, ako sa cítia po vypočutí hudby alebo príbehu. Stimuláciu môžu poskytnúť aj obrázky, ktoré môžu žiaci opisovať, napísať pohľadnicu podľa predlohy, ktorú im poskytneme, príp. vytvoriť interview.

- **Modelled writing**

Písanie modelované učiteľom je prvým krokom na ceste k samostatnému písaniu. Táto metóda sa používa predovšetkým v nižších ročníkoch, môže však byť použitá i v neskoršom veku. Učiteľ píše text na tabuľu, pričom nahlas uvažuje.

Tým, že učiteľ komentuje každý svoj krok, vysvetľuje žiakom vlastné myšlienkové pochody v priebehu procesu písania a necháva ich tak vlastne „nahliadnuť do svojej hlavy“. Žiaci vďaka tomu zistia, čo proces písania obnáša a uvedomia si, že sa učiteľ stretáva s rovnakými výzvami ako oni.

Učiteľ žiakom vysvetlí napríklad to, že pisateľ vždy premýšľa o svojom publiku. Pri výbere slov im ukáže, že je možné pracovať i metódou „pokús – omyl“. Týmto spôsobom ich učí, ako by si mali písanie dopredu plánovať, ako písať hrubý koncept, ako revidovať, opravovať a upravovať text.

Zároveň im názorne ukazuje, akým spôsobom je možné rozvíjať pôvodné nápady. Tento postup sa používa pri práci s rôznymi typmi textov. Písanie textu ponechané na učiteľovi, umožní žiakom lepšie sa sústrediť na sledovanie a počúvanie. Týmto spôsobom je možné žiakov učiť i pravopis (aplikovať gramatické a pravopisné pravidlá v priebehu písania textu).

- **Shared writing**

Ďalším krokom je spoločné písanie, v priebehu ktorého žiaci vytvárajú text spolu s učiteľom. Vznikajúci text zapisuje učiteľ na tabuľu a žiaci sa tak môžu lepšie sústrediť na vlastný proces tvorby textu.

Učiteľ ich zároveň povzbudzuje. Žiaci pod jeho vedením venujú pozornosť rôznym formám textu, učia sa vytvárať zložitejšie vety, realizujú v texte zmeny a kontrolujú jeho správnosť.

Sústredenie žiakov na jednotlivé kroky procesu tvorby textu je zabezpečené tým, že učiteľ za žiakov všetko píše na tabuľu. Tento postup sa využíva vo všetkých ročníkoch, ale prevažne v počiatočných rokoch, keď žiaci potrebujú viac vedenia a podpory pri písaní.

Spoločné písanie sa dá použiť v rôznych typoch textov. Žiaci môžu spoločne s učiteľom vytvárať krátky príbeh alebo jeho časti. Jedným z najčastejších problémov pri tvorbe príbehu je to, že nám jednoducho chýba inšpirácia. Je ideálne pre brainstorming, pri ktorom učiteľ pomáha žiakom hľadať nápady.

- **Interactive writing**

V priebehu interaktívneho písania ide o striedavé písanie učiteľa a jeho žiakov, keď učiteľ urobí pauzu v písaní a vyzve žiakov, aby pokračovali v písaní ďalších slov, viet alebo časti príbehu.

- **Imaginative writing**

Veľmi zaujímavé, tvorivé i prospešné môže byť pre žiakov vymýšľanie vlastného príbehu či komiksu. Pre žiakov základnej školy môže byť vymýšľanie vlastného príbehu dosť náročné, pretože sa vyžaduje písanie na vyššej úrovni. Písanie komiksov je pre žiakov nielen ľahšie, ale aj zaujímavejšie, keďže spája i vizuálnu stránku. Učiteľ môže využiť už vopred pripravené obrázky, do ktorých žiaci vpisujú ponúkajúci text, alebo si vymyslia vlastný text.

Obmenou tejto aktivity môže byť i vymýšľanie svojich vlastných obrázkov. Žiaci si môžu tieto obrázky vystrihnúť z rôznych časopisov a vymýšľať vlastné príbehy.



- **Guided writing**

V priebehu riadeného písania učiteľ obvykle pracuje s malými skupinkami žiakov alebo s jednotlivými žiakmi, ktorí samostatne píšu text. Žiaci používajú zručnosti, ktoré si osvojili v priebehu modelovaného a spoločného písania. Učiteľ ich pri práci podporuje a často zaraďuje do úvodnej časti lekcie krátky výklad, v rámci ktorého žiakom vysvetlí znaky daného typu textu, gramatiku, interpunkciu a pod. Pri riadenom písaní sa môžu používať rôzne typy textov ako vzor a rôzne formy vizuálnych pomôcok (story maps, story plans, hierarchy charts), ktoré slúžia ako pracovné listy. Učiteľ si ich vopred pripraví, vytlačí a rozdá žiakom, ktorí potom vyplňajú jednotlivé časti.

Mapa príbehu môže obsahovať kosťu deja alebo sa zamerať na postavy príbehu. V priebehu hodín riadeného písania je učiteľ vždy nablízku a môže zasahovať do procesu písania v každom okamihu. Hlavný prínos aktivity je v tom, že učiteľ si okamžite uvedomí, v čom žiaci robia chyby a čo im robí ťažkosti. Poskytuje im nepretržitú spätnú väzbu, usmerňuje ich a pomáha im rozvíjať vlastné nápady.

- **Controlled writing**

Vela námetov na písanie pochádza z hĺbky našej predstavivosti. Žiaci sa musia naučiť spomaliť svoje dotieravé a s učivom nesúvisiace myšlienky a nechať pracovať svoju predstavivosť. Učiteľ pomaly riadi predstavy žiakov čiastočnými, hmlistými podnetmi s cieľom prebudiť v ich mysli určité dojmy. Vedie ich od obrazu k obrazu, od jednej časti zapamätaného alebo vymysleného zážitku k druhej.

- **Creative writing**

Kým v tradičnej škole nemá tvorivé písanie opodstatnenie, alternatívne pedagogické smery, ktoré sa sústreďujú na osobnosť žiaka a nie na učivo, sa stotožňujú s uplatňovaním metódy kreatívneho písania v rámci výučby cudzieho jazyka. Metódy, ktoré sú podobné tvorivému písaniu, predstavujú základ freinetovskej pedagogiky. Francúzsky pedagogický reformátor Célestine Freinet (1896-1964) je priekopníkom projektovej výučby a činnostnej školy. V dvadsiatych rokoch 20. storočia predvídal niektoré aspekty tvorivého písania alebo mediálnej výchovy, i keď im prisudzoval inú funkciu a zmysel, ako je bežné v rámci kurzov (creative writing).

- **Story writing**

Tvorenie a písanie príbehov najprv prebieha v hlavách žiakov, ktorí ich potom chcú rozpovedať kamarátom a v istom momente chcú svoje myšlienky a zážitky písomne vyjadriť. Využívajú všetky svoje predchádzajúce poznatky a skúsenosti, aby vytvorili osobitý a špecifický obsah. Vo svojich príbehoch často čerpajú z toho, čo čítali, počuli, videli či zažili. Písané prejavy žiakov sú vytvorené z ich dojmov a zážitkov, z postáv, akcií a tém, ktoré pochádzajú z literatúry a z ich skutočného života, ale môžu obsahovať aj malé klamstvá, ktorým sami začínajú veriť a ktoré používajú vo svojich príbehoch.

- **Projects**

Riešenie komplexného učebného problému praktickou činnosťou a experimentovaním. Projektová metóda sa snaží zlúčiť znalosti a poznatky z rôznych oblastí. Vytváranie projektov je u žiakov veľmi obľúbené a rozhodne nie je samoučelné. Učitelia si môžu myslieť, že je to len strata času, no i pri tejto práci si môžu žiaci precvičiť rôzne zručnosti, vedomosti a schopnosti.

Súčasne si precvičia aj vyhľadávanie informácií pomocou encyklopédií, internetu či najrôznejších príručiek. Na zadanú tému žiaci vytvoria plagát, ktorý doplnia o opisy, rôzne údaje či vysvetlivky.

## Záver

Výučba anglického jazyka v súčasnej dobe odráža skúsenosti z predchádzajúcich metód vyučovania cudzieho jazyka, ale zároveň je zrejmé, že výučba jazykov napreduje neuveriteľnou rýchlosťou. Výučba cudzích jazykov je zložitým a komplexným procesom, a preto na jeho zvládnutie používame rôzne prístupy a metódy zo strany pedagóga, ale aj zo strany žiaka. Rôzne výskumy dokázali, že žiaci môžu vyťažiť veľa z takého vyučovacieho procesu, v ktorom sú aktívne zapojení a majú možnosť rozhodovať o tom, čo sa na vyučovacích hodinách bude diať.

Zlepšovanie spolupráce žiaka a učiteľa v prostredí, v ktorom je žiak vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa cudzí jazyk. Tento druh motivácie pramení predovšetkým z toho, že žiak preberá zodpovednosť za svoje učenie a podieľa sa aj na vlastnom hodnotení. Vysoká motivácia takýchto žiakov môže byť riešením našej problémovej situácie, ktorou je skutočnosť, že aj napriek zvýšeniu počtu hodín cudzích jazykov v školských osnovách sa úroveň znalosti cudzích jazykov po absolvovaní strednej školy nezlepšuje.

Cudzojazyčné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca a významnou mierou rozhodujú o jeho úspešnom uplatnení v profesionálnej konkurencii. V dokumentoch európskych orgánov týkajúcich sa edukačných cieľov majú významné miesto cudzojazyčné znalosti a neovládanie cudzích jazykov sa v súčasnosti považuje za handicap.

Domnievame sa, že je možné urobiť viac, ako len zvýšiť počet vyučovacích hodín cudzieho jazyka. Správnou motiváciou žiakov v cudzom jazyku je možné efektívne sa zamerať na vyučovací proces a zlepšiť tak výkony žiakov. Úlohu stratégií vo vyučovaní cudzieho jazyka je potrebné vnímať ako existujúci fenomén, ktorý je v našom vzdelávacom systéme málo využívaný. Oboznamovanie sa s jeho využitím na vyučovacích hodinách cudzieho jazyka v sebe zahŕňa veľký potenciál a pravdepodobne ovplyvní každý vyučovací proces.



## Zoznam bibliografických odkazov

- Anonym, 2010. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-88541-8.
- BREEN, M. & S. MANN, 1997. 'Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy'. In: *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- BROPHY, J., 1998. *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill. ISBN 0070081980.
- CLEMENT, R., Z. DÖRNYEI & K. NOELS, 1994. Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*. Vol. 78, n. 3, p. 273-284.
- DELORS, J., 1997. *Učení je skryté bohatství*: zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“ Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- DICKINSON, L., 1995. Autonomy and Motivation A Literature Review. In: *System*. Vol. 23, n. 2, p. 165-174.
- DICKINSON, L., 1987. *Self-instruction in Language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 26600 9.
- DÖRNYEI, Z., 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521793777.
- GAGE, N. L. & D. C. BERLINER, 1986. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und München: Psychologie Verlags Union. ISBN 3621273115.
- GARDNER, R. C. & W. E. LAMBERT, 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House. ISBN 978-94-007-0445-9.
- GIBBONS, M., 2008. *What is Self Directed Learning?* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.selfdirectedlearning.com>
- HURD, S., T. BEAVEN & A. ORTEGA, 2001. *Developing Autonomy in a Distance Language Learning Context*. Abingdon: Routledge in Association with The Open University.
- KELLER, J. M., 1983. Motivational design of instruction. In: *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*.
- KNOWLES, M., 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press. ISBN 0695811169.
- KOSOVÁ, B., 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Bratislava: Rokus. ISBN 80-968452-2-5.
- KOTRBA, T. a L. LACINA, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal. ISBN 80-87029-12-7.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press. ISBN 0 19 435574 8.

- LITTLE, D., 2009. Language learner autonomy and the European Language Portfolio. In: *Language: Teaching*. Vol. 42, n. 2, p. 222-234.
- MAEDER, P., 2000. The effects of continuing goal-setting on persistence in a math class. Focus on Basics, 4(A). Vol. 4, n. 7, p. 7-10.
- MAŇÁK, J. a kol., 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. a C. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- MERLIN, R., 2003. *Students' motivation to learn: Considerations for elementary teachers* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://www.wm.edu/education/599/pdfiles/R\\_Merlin.pdf](http://www.wm.edu/education/599/pdfiles/R_Merlin.pdf)
- MURPHY, L., 2008. *Supporting Learning Autonomy*. London: The open University.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PIŠLOVÁ, S., 1996. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8309-4.
- RICHARDS, J. C., 1996. *The Self-Directed Teacher: Managing the learning proces*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- RICHARDS, J. C. & T. S. RODGERS, 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10 0-521-00843-3.
- STRAKOVÁ, Z., 2003. *Vedíme žiaka k samostatnosti*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-321-7.
- ŠIMONÍK, O., 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
- TREMBLAY, P. F. & R. C. GARDNER, 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. In: *The Modern Language Journal*. Vol. 79, n. 4, p. 505 -518.
- WEINER, B., 1992. *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.
- YANG, N. D., 1998. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. In: *System*. Vol. 26, n. 1, p. 127-135.

Názov: **Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka v ZŠ a SŠ**  
Autor: PaedDr. Zuzana Duchoňová  
Recenzenti: PaedDr. Peter Bojo  
PhDr. Alexandra Húsková  
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave  
  
Jazyková úprava: Mgr. Daniela Bordášová  
Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová  
Vydanie: 1.  
Rok vydania: 2014  
Počet strán: 50  
ISBN **978-80-565-0010-1**