



Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku

Silvia Pokrivčáková a kol.

Nitra
2008

Autori:

Silvia Pokrivčáková, doc. PaedDr. PhD. a kolektív:

Eva Farkašová, PhDr., PhD.

Jozef Filo, PaedDr.

Svetlana Hanušová Mgr., PhD.

Anna Klimentová, PhDr.,

Gabriela Lojová, doc. PhDr. PhD.,

Petr Najvar Mgr., PhD.

Eva Tandlichová, Prof. PhDr., PhD.

Monika Tóthová, PaedDr., PhD.

Tímea Zaťková, PaedDr., PhD.

Elena Zelenická, prof. PaedDr. PhD.

Ivana Žemberová, Mgr., PhD.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.

Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

Publikácia **Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku** vznikla ako súčasť realizácie a zahŕňa výsledky projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

Uverejnené štúdie neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú úroveň štúdií zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-8094-417-9

EAN 9788080944179

OBSAH

Úvod	5
Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem (Eva Tandlichová)	7
Raná výuka cizího jazyka (Světлана Hanušová, Petr Najvar)	13
Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania (Gabriela Lojová)	26
Test cudzojazyčných spôsobilostí a jeho použitie pri výbere detí do jazykových tried prvého ročníka v základných školách (Eva Farkašová)	38
Štruktúra motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka (Silvia Pokrivčáková)	53
Motivácia pedagogických pracovníkov na 1. stupni ZŠ (Anna Klimentová)	61
Voľba vyučovacích metód a vyučovací štýl učiteľa na 1. stupni ZŠ (Tímea Zaťková)	71
Hra a jej význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku u detí predškolského veku (Monika Tóthová)	97
Dialogická komunikácia v školskej praxi (Elena Zelenická)	109
Teaching Language through Literature in the Young Learners' Classroom (Ivana Žemberová)	133
IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní (Jozef Filo)	154
Záver	171

Úvod

Oblasť cudzojazyčného vzdelávania na Slovensku prebieha v poslednom období významnými zmenami. 12. septembra 2007 prijala Vláda Slovenskej republiky novú Konceptiu vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ktorá sa prakticky aplikuje od 1. septembra 2008. Hlavným cieľom novej koncepcie je modernizácia a zefektívnenie vyučovania cudzích jazykov v celonárodnom meradle. Jej prijatie a uvedenie do pedagogickej praxe ovplyvnilo – v rámci paralelne prebiehajúcej kurikulárnej reformy slovenského školstva – všetky oblasti vzdelávania a na všetkých jeho stupňoch.

Predkladaná publikácia sa venuje predovšetkým aktuálnym otázkam, ktoré vyvstali v súvislosti s uplatňovaním uvedenej koncepcie na prvom stupni základných škôl. I keď medzi odbornou verejnosťou panuje takmer jednotný názor, že čím skôr sa začína so systematickou výučbou cudzích jazykov, tým lepšie vzdelávacie výsledky môžeme od žiakov v budúcnosti očakávať, základnou podmienkou takýchto pozitívnych dopadov je to, aby cudzojazyčné vzdelávanie mladších žiakov prebiehalo pod odborným dohľadom kvalifikovaného učiteľa a vo všestranne motivujúcej atmosfére. Zabezpečenie dostatku kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov a zabezpečenie všestranne motivujúceho prostredia zostáva problémom nielen na Slovensku ale aj v ostatných stredoeurópskych krajinách.

Autori jednotlivých štúdií sa výberovo venujú konkrétnym oblastiam a načrtnutým problémom vyučovania cudzích jazykov. Súbor štúdií spoločne vytvára relatívne komplexný obraz o súčasnom stave a perspektívach počiatočného cudzojazyčného vzdelávania na základných školách.

Veríme, že predkladaná monografia nájde svojich čitateľov nielen medzi odbornou verejnosťou, ale i medzi praxujúcimi učiteľmi na základných školách a medzi študentmi učiteľstva, ktorí sa na toto náročné povolanie len pripravujú. Všetkým želáme, aby si z publikácie odniesli mnoho inšpiratívnych nápadov, ktoré im umožnia vzdelávať svojich žiakov lepšie a efektívnejšie.

Autori

VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV NA ZŠ VO SVETLE REFORIEM

Eva Tandlichová

Úvod

Znalosť a ovládanie cudzích jazykov patrilo vždy k podstatným charakteristikám vzdelanosti – od antických čias, cez humanizmus a renezanciu až po dnešné časy. Akousi jednotliacou líniou bola väčšinou snaha o čo najväčšiu účinnosť a efektívnosť v komunikácii, ktorej je jazyk neoddeliteľnou súčasťou. Preto od Komenského Veľkej didaktiky či Brány jazykov alebo jeho učebnice z reálneho života Orbis pictus, uvažujeme nad formami a metódami pre uľahčenie osvojovania cudzieho jazyka. Didaktici v spolupráci s príbuznými odborníkmi vždy hľadali spoločný jazyk pre definovanie zodpovedajúceho obsahu učebných osnov, študijných plánov, učebníc a učebných materiálov na podporu odbúrania komunikačných bariér pre efektívnu medzinárodnú komunikáciu. Definuje to aj „Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky“, ktorý považujeme v súčasnosti za najkomplexnejší materiál, akúsi „smernicu“ pre výučbu a osvojovanie si cudzích jazykov.

Inak povedané, viacjazyčnosť (čiže ovládanie dvoch a viacerých jazykov) je v súčasnosti európskou nevyhnutnosťou a je neoddeliteľná od plurikulturalizmu, t. j. od chápania a rešpektovania inakosti kultúr (histórie, zvykov, tradícií a pod.) mnohonárodnej Európy a sveta. To by sa malo odraziť aj v oblasti psychológie, pedagogiky a didaktiky cudzích jazykov. Možno povedať, že v súčasnej Európe/svete možno identifikovať tri základné tendencie: individualizáciu, pluralizáciu a polarizáciu (Gažová, 1999) pretože Európa je multikultúrna a multilingválna, čiže život a práca v rámci Európy je neodmysliteľná od pochopenia tohto multikulturalizmu a inakosti. Táto nová situácia si vyžaduje, aby sa žiaci pripravovali na túto skutočnosť už v cudzojazyčnej triede. Inak povedané, mali by si uvedomiť jednotu jazyka a kultúry pre úspešné komunikovanie s inými. To znamená, že upozorňujeme na potrebu osvojiť si interkultúrnu kompetenciu, so zreteľom na rešpektovanie ilokučných a perlokučných rečových aktov v kontexte sociokultúrneho správania sa partnerov v komunikácii.

Čím chceme parafrázovať Savignona (Savignon, 1998)¹, že jazyk nie je individuálne správanie, ale komplex mnohých symbolických systémov, ktoré členovia danej spoločnosti používajú vo vzájomnej komunikácii. Inak povedané, ak chceme byť úspešní v komunikácii s cudzincom, čo nemusí byť vždy rodený hovoriaci, treba si neustále uvedomovať, že každý človek je súčasťou svojho kultúrneho kontextu, ktorý si prináša do kontaktu s ostatnými, napriek tomu, že vo vzájomnej komunikácii partneri používajú spoločný cudzí jazyk, napr. angličtinu.

V tomto svetle a vychádzajúc z kľúčových dokumentov Rady Európy sa odráža základná filozofia súčasných reforiem v oblasti jazykovej politiky smerujúca k tomu, aby sa dosiahli „komunikačné kompetencie minimálne v dvoch cudzích jazykoch. Všeobecným cieľom je zabezpečiť dosiahnutie komunikačnej úrovne B1/B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v prvom CJ a komunikačnú úroveň A2/B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v druhom CJ u všetkých žiakov edukačného systému v SR na konci strednej školy.“²

¹ Savignon, S. J.: Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts. In: Byram, M.-Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP, 1998, s. 204-221.

² Konceptia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ. Bratislava: MŠ a ŠPÚ, 2007.

Historický pohľad na reformy výučby cudzích jazykov u nás

Kľúčovým dokumentom, ktorý v prvom rade odrážal zmeny či úpravy cieľov a obsahu výučby cudzích jazykov v našej krajine boli a sú osnovy. Hoci boli aj tendencie ignorovať osnovy a vyučovať len podľa „osnovy“, ktorú ponúka zahraničná učebnica. Vzhľadom na to sa stručne budeme zaoberať osnovami, ktoré citlivo reagovali na prístupy k výučbe cudzích jazykov. V **predvojnovom období** sa vyučovali cudzie jazyky na gymnáziách a dominantné postavenie (najmä v osnovách z roku 1939) mala nemčina. Angličtina sa vyučovala spolu s francúzštinou a gréčtinou, prípadne ďalšími jazykmi s veľmi priaznivými časovými dotáciami (6-4-5-3). Cieľom výučby cudzích jazykov bolo, aby žiak porozumel cudzojazyčný ústny prejav o „bežných veciach“ a ťažší text pri čítaní s použitím slovníka, aby ovládal pravopis a osvojil si vedomosti lexikálne, tvaroslovné a syntaktické. Takto sformulovaný cieľ predstavoval dominantu, ktorej sa podriaďovali dva komponenty obsahu: praktický výcvik a teoretické poznatky. Paradoxne sa však praktickým výcvikom rozumelo rozvíjanie čítania, memorovanie slovnej zásoby, hovorové a písomné cvičenia.³

V **povojnovom období** (*učebné osnovy z r. 1948*) ruština sa stala povinným cudzím jazykom a vyučovanie „západných“ cudzích jazykov zaznamenalo určitý úpadok. V učebnom pláne pre stredné školy sa napríklad anglický jazyk vyskytoval len ako nepovinný predmet, v rámci záujmových krúžkov. Vyučovalo sa v 3. a 4. ročníku s celkovým počtom 60 hodín ročne. Vzhľadom na tieto nepriaznivé okolnosti bol formulovaný aj cieľ výučby: „Má úlohu dať žiakom základy anglického jazyka a naučiť ich ľahký anglický text. Viest ich k poznaniu anglickej kultúry a anglických kultúrnych pracovníkov.“⁴ Bolo to aj obdobie zápasu o úspech reformy školstva smerom k uzákoneniu jednotnej školy, čo sa v roku 1948 aj uskutočnilo. Podľa školského zákona z roku 1948 sa výchova a vzdelávanie všetkej mládeže uskutočňovalo v materskej škole, na I. stupni (národnej) školy, na II. stupni (strednej) školy a v škole III. stupňa (povinné odborné, odborné, vyššie odborné školy a gymnáziá).

Počínajúc **rokom 1954** situácia vo vyučovaní cudzích jazykov smerovala k lepšiemu. Školské reformy, ktoré nasledovali v **rokoch 1959 a 1961** uzákonili predovšetkým zmenu trojročnej strednej školy na štvorročnú a zvýšili počet hodín druhého cudzieho jazyka v 9. – 11. ročníku /12. ročníku. SVŠ. Osnovy z roku 1954 vychádzali z postulátu, že základnou funkciou jazyka je jeho dorozumievacia funkcia, a teda žiakov treba naučiť čítať, chápať a prekladať jednoduchý text v cudzom jazyku, dať im základy, aby porozumeli hovorenú reč a základy pre samostatný ústny prejav.⁵ Pre dosiahnutie tohto cieľ bolo potrebné, aby si žiaci osvojili primeranú slovnú zásobu, najdôležitejšie zručnosti a vedomosti z gramatiky a pravopisu. Inak povedané, vedieť ústne a písomne tvoriť otázky a odpovede, prekladať do cudzieho jazyka jednoduché vety z preberaného učiva možno kvalifikovať ako poplatné gramaticko-prekladovej metóde.

V rámci tejto reformy sa však prvý raz stretávame so snahou zaviesť druhý cudzí jazyk (nakoľko ruština bola od 5. triedy ZDŠ povinným cudzím jazykom) ako nepovinný v popoludňajších hodinách v 7., 8. a neskôr aj v 9. ročníku ZDŠ. V Čechách boli vydané učebnice pre tento typ výučby.

V **šesťdesiatych rokoch sa vo vybraných základných školách v Československu** začal vyučovať anglický, nemecký a francúzsky jazyk v jednej triede od 3. a od 5. ročníka. Do týchto tried sa robil výber žiakov podľa ich (vrodených) predpokladov pre učenie sa cudzieho jazyka. Postupne sa tvorili osnovy pre tento typ výučby, nie však učebnice. Do sedemdesiatych rokov, keď vyšla napríklad séria učebníc anglického jazyka pre triedy s rozšíreným vyučovaním, sa na

³ Učebné osnovy pre stredné školy. Výnos Ministerstva národnej osvety, 1939, s. 631.

⁴ Učebný plán a učebné osnovy pre stredné školy. Výnos Ministerstva školstva a osvety zo dňa 31.8. 1948, s. 189.

⁵ Učebné osnovy pre 9.-11. postupný ročník SVŠ. Bratislava: SPN, 1954, s. 3.

týchto základných škôlach používali učebnice vydané v Anglicku a školy ich získali cez vydavateľstvo ALFA.

Nakoľko výučba cudzieho jazyka bola povinná len na SVŠ, je prirodzené, že osnovy a učebnice sa tvorili predovšetkým pre 9. – 12. ročník. Osnovy z roku 1966 boli formulované pre obe vetvy SVŠ – humanitnú a prírodovednú oveľa explicitnejšie a modernejšie ako v osnovách z roku 1954. Tieto osnovy vymedzovali trojaký cieľ: praktický, vzdelávací a výchovný. V súvislosti s cieľmi osnovy zdôrazňovali predovšetkým praktické používanie jazyka. Ukazuje to aj koncepcia obsahu vyučovania, ktorý sa chápal z hľadiska dvoch rovín, a to v rovine zručností a v rovine znalosti jazykových prostriedkov. Čo sa týka zručností osnovy progresívne zdôrazňovali ich komplexné rozvíjanie: „vo vyučovacom procese treba venovať všetkým štyrom zbehlостiam primeraný čas a úsilie zodpovedajúce ich zodpovednosti potrieb spoločenskej praxe tak, aby žiaci získali komplexné znalosti a tak aj dobrý základ pre praktické zvládnutie jazyka a pre jeho ďalšie štúdium.“⁶ Rozvoju rečových zručností sa podriaďoval výber jazykových prostriedkov. V osnovách sa uplatnila vcelku moderná koncepcia obsahu vyučovania, ktorá zdôraznila rozvoje rečových zbehlостí.

Učebné osnovy z roku 1970 boli ďalším krokom vpred v snahe o efektívne a moderné vyučovanie cudzích jazykov na školách, najmä v snahe rozvíjať samostatný ústny a písomný prejav. Treba podotknúť, že súbežne s osnovami sa koncom šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov tvorili v SPN Praha aj učebnice, ktoré oproti dovtedy používaným, zohľadňovali vyššie uvedené požiadavky osnov a dávali väčší priestor rozvíjaniu ústneho prejavu a bol v nich náznak pochopenia jazyka ako prostriedku komunikácie a tomu podriaďiť ich obsah. Pozoruhodné bolo, že s popularitou jazykových laboratórií sa k týmto učebniciam tvorili aj programy pre precvičovanie lingvistických prostriedkov v jazykovom laboratóriu.

Kľúčovou reformou tohto obdobia, teda hlavne sedemdesiatych rokov bol **projekt Ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy**. Hlavnou požiadavkou tohto dokumentu bolo „novo koncipovať obsah a rozsah učiva v jednotlivých stupňoch a typoch škôl, výrazne posilňovať všeobecnovzdelávaciu polytechnickú zložku učiva, pripravovať absolventov stredných a vysokých škôl so širokým profilom, schopných rýchlo sa adaptovať v meniacich sa podmienkach výroby a spoločenskej činnosti... Táto skutočnosť spolu s rozšírením a prehĺbením predškolskej výchovy, s racionálnym výberom učiva a používaním vhodných výchovno-vzdelávacích metód a foriem umožňuje stanoviť optimálnu dĺžku potrebnú na dosiahnutie úplného stredného vzdelania na 12 rokov denného štúdia, skrátiť 1. stupeň základnej školy na 4 roky a zachovať 2. stupeň základnej školy ako štvorročný. Po jeho absolvovaní budú žiaci povinní pokračovať vo svojej príprave na život ... v minimálne dvojročnom štúdiu na stredných školách“, čo znamená, že „deti a mládež navštevujú školu povinne od 6 do 16 rokov.“⁷

Inováciu obsahu vzdelávania na základnej škole definuje Projekt nasledovne: „Na rozdiel od doterajšieho tradičného vyučovania, zameraného na verbálne osvojovanie a mechanickú reprodukciu učiva, ťažisko výchovno-vzdelávacej práce základnej školy je v sústavnom rozvoji aktivity a tvorivej činnosti žiakov. Výchovno-vzdelávací proces rozvíja logické myslenie, rozumové schopnosti a praktické návyky.“⁸ Aspoň v cudzích jazykoch, mám konkrétne na mysli anglický jazyk bola snaha naplniť tieto zámery, a to pri tvorbe učebných osnov, učebníc (aj pre základné školy s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka) a inováciou obsahu, foriem a metód práce pri príprave učiteľov.

V tomto zmysle tento dokument inicioval aj prácu odborného tímu na Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave **na nových osnovách pre gymnáziá**, ktoré mali prezentovať ciele, úlohy a obsah vyučovania cudzích jazykov v súčasných podmienkach. Vyšli v 1977

⁶ Učebné osnovy pre SVŠ. Bratislava: SPN, 1966, s. 6.

⁷ Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. Bratislava: SPN, 1976, s. 6-7.

⁸ Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Bratislava: SPN, 1976, s. 44.

a v nasledujúcich rokoch sa overovali spolu s učebnicami, ktoré sa vydávali v Československu so snahou rešpektovať primárne komunikatívny prístup k osvojovaniu jazyka a nové osnovy pre cudzie jazyky. Obsah bol v nich charakterizovaný ako „systematický nácvik rečových zručností (produktívnych aj receptívnych) a osvojenie si návykov na základe osvojenia si jazykových prostriedkov, t.j. výslovnosti, pravopisu, slovnej zásoby a gramatiky v podmienkach reálnych situácií, v ktorých sa uplatňujú rozličné funkcie jazyka a informácie z realít a kultúry.“⁹ Na prvý pohľad je zrejmé, že v tejto definícii obsahu sa nachádzajú všetky prvky, činitele a podmienky jazykovej komunikácie. Obsah má predovšetkým dimenzie činnosti, t.j. nácvik komunikatívnych zručností. Organizácia a riadenie vyučovacieho procesu zo strany učiteľa zodpovedá aktivite na strane žiaka. Obidva činitele procesu, t.j. učiteľ i žiak, sú vo vzťahu vzájomnej interakcie, ktorej podkladom je obsah konkretizovaný v učebných osnovách.

Celý proces prestavby, inovácie, rozvoja takto naštartovaný sa prerušil po roku 1989. Možno práve preto až dnes finalizujeme pôvodné, ale i nové zámery a výzvy. Spätňý pohľad na reformy, ktorých sme boli svedkami i aktérmi boli ovplyvnené dobovými trendmi a možno aj politickými zámermi vládnuccich tried, ale domnievam sa, že ich v podstate vo väčšine prípadoch vyvolal nesúlad vývoja a existujúcim systémom, či tradičným prístupom k procesu vzdelávania: vyučovania a učenia sa.

Nové výzvy po roku 1989

Po roku 1989 sa (možno zákonite) rušilo či ignorovalo to, čo bolo: postavenie RJ, ignorovanie osnov pre cudzie jazyky ako nepotrebný článok, ale hlavne, najmä na vysokých školách sa didaktika cudzích jazykov dostala úplne na vedľajšiu kolaj, ako nepotrebný predmet prípravy učiteľov cudzích jazykov. Často sme počuli, že ten, kto jazyk ovláda, ho aj vie naučiť a nepotrebuje špeciálne školenie. Nastal niekoľkoročný útlm. Inak povedané jazyky sa učili podľa zahraničných učebníc a vzdelávanie učiteľov sa prenieslo na rôzne inštitúcie, napr. British Council, Götheho inštitút, Francúzsky inštitút a pregraduálna príprava učiteľov cudzích jazykov sa v oklieštenej miere udržala na vysokých školách. Samozrejme, že veľa pre učiteľov urobili aj jednotlivé asociácie cudzích jazykov.

Pri tejto stručnej rekapitulácii je každému jasné, že takýto stav musel nevyhnutne viesť postupne k vyplaveniu medzier, nedotiahnutých skrutiek, diskrepancií medzi teóriou a praxou výučby cudzích jazykov. Najprv asociácie (SAUA/SATE dokonca zorganizovala s ministrom Ftáčnikom konferenciu v B. Bystrici) signalizovali potrebu revitalizovať **ďalšie vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov** a dať mu systém. Ostalo pri konferencii, dobrej vôle a slabších pokusoch o vzkriesenie.

Ďalšou medzerou, ktorá časom narastala a vyústila do súčasného stavu, keď na základných a stredných školách máme ešte stále **veľké percento nekvalifikovaných učiteľov**:

ZŠ 1.st. AJ 52,9%, NJ 44,5%, FJ 16,7%;

ZŠ 2. st Špj 66,7%, AJ 49,8%, NJ 39,7% FrJ 3,7;

Gymnázia AJ 9,0%, NJ 3,5%, FrJ 3,3%.

O veku učiteľov už ani nehovorím. Kladieme si otázky, prečo to je tak. Prečo sa toto percento neznižuje, keď fakulty každý rok zavŕšia prípravu nezanedbateľného počtu učiteľov cudzích jazykov? Prečo sa nenaplnili tie výroky politikov zo začiatku deväťdesiatych rokov, že „jazyky dostanú zelenú“?

Najväčší problém však spôsobilo **ignorovanie potreby osnov a štandardov**. Osnova nerovná sa obsah v učebnici; nenahradí ich ani najlepšia kniha pre učiteľa. Osnovy sú dokument, ktorý stanovuje nielen úroveň ovládania jazyka a stupne či ročníky, v ktorých sa postupne dosahuje cieľová úroveň. Osnovy sú aj obrazom jazykovej politiky krajiny, obrazom toho aké postavenie má v procese výučby učiteľ a žiak a aké úlohy plnia pri naplňaní

⁹ Experimentálne učebné osnovy pre gymnázia. VÚP Bratislava 1977

ambiciózných cieľov. Osnovy a štandardy a najmä výkonové orientujú Štátnu školskú inšpekciu ako hodnotiť výkony učiteľov a žiakov a tým kvalitu vyučovacieho procesu.

Po roku 1989 väčšina učiteľov cudzích jazykov odmietla používať **učebnice** publikované v Československu, písané domácimi autormi a navyše povinne predpísanými Ministerstvom školstva, a tak sa v našich školách začali používať jednojazyčné učebnice publikované v zahraničí a adresované ktorémukoľvek začiatočníkovi, stredne či absolútne pokročilému učiacemu sa. Hoci v okolitých krajinách začali uvažovať nad tým, ako vytvoriť v spolupráci s renomovanými vydavateľmi a autormi **národné učebnice**, ktoré by viac ako ostatné rešpektovali daného učiaceho sa a nielen materinský jazyk. U nás zase musel dozrieť čas, aby sa otvoril priestor pre národnú učebnicu, ktorá by napĺňala odporúčania Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky ako jednu z ponúkaných možností pre učiteľov.

Priam poľom neoraným je ďalšia oblasť, ktorú vyplavila vlna novosti a potreby: **testovanie a hodnotenie po novom**. Výsledkom toho, že sme si uvedomili nevyhnutnosť centrálnej a unifikovanej evaluácie úrovni v ovládaní cudzieho jazyka sa začali tvoriť, pilotovať, upravovať a vylepšovať maturitné testy. Postupne k nim pribudli testy pre deviatakov.

Vzhľadom na vyššie uvedené môžeme konštatovať, že poslednou dekádou minulého storočia dozrel čas na **novú reformu** a nielen v cudzích jazykoch. Dozrel čas na analýzu a zmapovanie aktuálneho stavu vo výučbe cudzích jazykov, v postavení učiteľa cudzieho jazyka, v potrebe jeho ďalšieho vzdelávania, vo svetle vyššie uvedeného, aby žiaci po ukončení školy ovládali dva ďalšie (cudzie) jazyky. Vznikla **Nová koncepcia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ**, v ktorej sa premietajú vyššie signalizované nedotiahnuté oblasti z predchádzajúcich reforiem. Problematika výučby cudzích jazykov odráža potrebu vytvorenia efektívnych podmienok pre celoživotné vzdelávanie, pričom základnou filozofiou reforiem v oblasti jazykovej politiky je podporovať vznik multikultúrnej európskej spoločnosti, čo predpokladá dosiahnutie komunikačných kompetencií minimálne v dvoch cudzích jazykoch. Všeobecným cieľom je zabezpečiť dosiahnutie komunikačnej úrovne B1/B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (ďalej len SERR) v prvom CJ a komunikačnú úroveň A2/B1 podľa SERR v druhom CJ u všetkých žiakov edukačného systému v SR na konci strednej školy.

Predkladaný materiál navrhuje konkrétne koncepcné zmeny v oblasti výučby cudzích jazykov v ZŠ a SŠ v SR v súlade s Programovým vyhlásením vlády Slovenskej republiky a jazykovou politikou SR. Najdôležitejšie však je, aby túto Koncepciu, teda túto reformu, pochopili učitelia, najmä preto, že nás čaká veľa práce najmä s učiteľmi na 1. stupni základnej školy, kde sa povinne zavádza cudzí jazyk. Musíme veľmi dobre postaviť študijný program, ktorým v prechodnom období budeme rekvafikovať učiteľov. So zreteľom na novú koncepciu bude potrebné aj na fakultách pripravujúcich učiteľov prispôbiť študijné plány a zaoberať sa s budúciimi učiteľmi touto reformou. Zdôrazňujem to najmä preto, že či to je rok 1950 alebo 1970 alebo rok 2008, kým sa výučba deje predovšetkým v škole, jej úspech stojí a padá na osobnosti učiteľa, na jeho profesionálnych kvalitách, na jeho vzťahu k jazyku a na kritickom vzťahu k sebe samému, aby tieto náročné úlohy naplnil. Avšak aj ten najodhodlanejší učiteľ nezmôže veľa, kým sa jeho status v spoločnosti a hodnotenie jeho práce nezmení. Mali by sme si to uvedomiť, ak chceme naplňať Národnú lisabonskú stratégiu, teda aj zvyšovať kvalitu učiteľov, najmä zatriktívňovaním učiteľského povolania pre kvalitných pedagógov a prostredníctvom zlepšovania podmienok pre ich výchovu a neustály rozvoj zručností.

Použitá literatúra

Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. Bratislava, SPN, 1976, s. 6-7.
Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Bratislava: SPN, 1976, s. 44.
Koncepcia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ. Bratislava: MŠ a ŠPÚ, 2007.
Experimentálne učebné osnovy pre gymnáziá. Bratislava: VÚP, 1977.

Savignon, S. J.: Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts. In: Byram, M.-Fleming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP, 1998, s. 204-221.

Učebné osnovy pre stredné školy. Výnos Ministerstva národnej osvety, 1939, s. 631.

Učebný plán a učebné osnovy pre stredné školy. Výnos Ministerstva školstva a osvety zo dňa 31.8. 1948, s. 189.

Učebné osnovy pre 9.-11. postupný ročník SVŠ. Bratislava: SPN, 1954, s. 3.

Učebné osnovy pre SVŠ. Bratislava: SPN, 1966, s. 6.

RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA

Světлана Hanušová, Petr Najvar

Úvod

Problematickou efektivitu výuky cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku se na katedře anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně zabýváme již několik let. Vnímáme ji jako velmi citlivé téma, které je často pojímáno spíše jako záležitost společensko-politická než odborná.

Na první pohled (zejména laickými očima) se zdá, že by bylo škoda nevyužít lehkosti, se kterou se děti učí svůj rodný jazyk a v bilingvním prostředí i jeden či dva jazyky další. Srovnáme-li tuto lehkost s potížemi dospělých, kteří se pokoušejí ovládnout cizí jazyk, může se raný začátek jazykové výuky jevit jako výhodné řešení.

Podíváme-li se však na proces osvojování cizího jazyka v raném věku blíže, je situace již méně jednoznačná.

Osvojování mateřského jazyka a cizích jazyků

Je třeba odlišit proces osvojování mateřského jazyka a osvojování nemateřských jazyků. U nemateřského jazyka je rozdíl, jedná-li se o jazyk druhý (tj. např. jazyk, kterým se hovoří v zemi, kam jsme přesídlili, nebo druhý úřední jazyk – např. francouzština vedle angličtiny v Kanadě) nebo jazyk cizí (např. anglický jazyk vyučovaný ve školách v České republice).

Mateřský jazyk bývá zpravidla osvojen v přirozeném prostředí. V bilingvní nebo multilingvní rodině je možné si osvojit i více jazyků, které lze považovat za další mateřské jazyky. Nemateřský jazyk je možné si osvojit v přirozeném prostředí (např. při pobytu v zahraničí), nebo se ho naučit v rámci školního vyučování nebo jazykových kurzů.

Důsledné rozlišení procesů osvojování a formálního učení prosazoval Krashen (1981), který učení nazývá **uvědomělý proces probíhající zpravidla pod vedením pedagoga** ve školní třídě, zatímco **osvojování chápe jako proces neuvědomovaný**, ke kterému dochází v přirozeném prostředí, zejména při pobytu v zemi, kde se hovoří cílovým jazykem. Proces osvojování druhého jazyka se tak v mnoha ohledech přibližuje procesu osvojování jazyka mateřského. Krashen považuje výsledky osvojování za trvalejší a dokonalejší než výsledky, jichž lze dosáhnout učení a prosazuje přenesení parametrů osvojování v co nejvyšší míře do procesu formálního vzdělávání.¹⁰

Osvojováním jazyků se zabývá celá řada odvětví, zejména psychologie, aplikovaná lingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika a od druhé poloviny 20. století také teorie osvojování jazyka, jakožto interdisciplinární vědní obor, který zahrnuje rozličné aplikované, teoretické a experimentální přístupy. Teorie osvojování jazyka v současné době prožívá období neobyčejně dynamického rozvoje. *First Language Acquisition* (FLA, osvojování prvního jazyka) je disciplína zabývající se osvojováním prvního (mateřského) jazyka, *Second Language Acquisition* (SLA, osvojování druhého jazyka) se zabývá osvojováním druhého jazyka, přičemž druhým jazykem se myslí kterýkoli jazyk kromě jazyka mateřského, tedy i třetí nebo čtvrtý.

Aniž by rozdílnosti mezi procesy přirozeného osvojování a formálního učení byly reflektovány, mnoho lidí je přesvědčeno, že děti se učí jazyky snáze než dospělí. To, co platí pro

¹⁰ Krashenovo pojetí je nicméně poněkud zjednodušující a bývá proto často kritizováno. McLaughlin (1990) např. upozorňuje, že zatím chybí adekvátní teorie myšlení, která by objasnila, které procesy jsou vlastně uvědomělé a které naopak neuvědomělé.

mateřský jazyk v neformálním procesu osvojování, aplikují i na nemateřský jazyk ve školním prostředí.

Cizí jazyky v preprimárním a primárním kurikulu

Pro konec 20. a začátek 21. století je charakteristický trend zavádět cizí jazyky do primárního, případně preprimárního kurikula. Jedná se o trend celosvětový, který souvisí s érou globalizace, v evropském kontextu s evropskou integrací (schéma 1). Není bez zajímavosti, že zasahuje i USA a Velkou Británii¹¹, kde není motivován pouze potřebou dorozumění se s okolním světem.

V České republice je od roku 2007 realizován Národní plán výuky cizích jazyků, který stanovuje začátek povinné výuky cizího jazyka do třetího ročníku základní školy, přičemž prvním cizím jazykem má být prakticky výhradně angličtina. Nepovinná výuka angličtiny je doporučována již od předškolního věku. Národní plán reaguje na nedávná doporučení Evropské komise, která v Akčním plánu na léta 2004–06 apelovala na členské státy, aby umožnily začátek cizojazyčného vyučování již ve velmi raném věku. Akční plán se přitom odvolává na zasedání Rady Evropy v Barceloně, kde bylo navrženo, aby se vyučovaly již ve velmi raném (rozuměj předškolním věku) nejméně dva cizí jazyky (sic!). Akční plán sice připouští možné problémy, jako je nedostatek kvalifikovaných učitelů, nicméně se zdá, že výhodu raného začátku považuje za samozřejmou. (Action Plan, 2004).

Studie Britské rady nazvaná *Worldwide survey of primary ELT* (2004) stanovuje základní okruh otázek týkající se rané výuky cizího jazyka na školách. Na prvním místě je podle autorů studie třeba stanovit, jaké jsou výhody raného zahájení cizojazyčné výuky. Logicky pak navazuje otázka, zda existuje důkaz, že pozdější začátek znevýhodňuje. Díle je třeba se zabývat zkoumáním procesu vyučování ve školní třídě s ohledem na to, zda může být přirozené osvojování jazyka ve školní třídě replikováno.

Kritické období pro osvojování jazyka

V souvislosti s osvojováním jazyků se často hovoří o tzv. kritickém období. Pojem kritické období poprvé použili v roce 1959 Penfield a Roberts, kteří tvrdili, že mozek dítěte má zvláštní kapacitu pro osvojování jazyka. Eric Lenneberg, který na ně navázal, v roce 1967 formuloval tzv. hypotézu kritického období. Domníval se, že ztráta zmíněné biologické dispozice může být způsobena ztrátou plasticity mozku a dokončením lateralizace hemisfér, k nimž dochází v pubertě. Ideální období pro osvojování cizích jazyků je proto podle Lenneberga doba od 2 let věku dítěte do puberty.

Je velmi užitečné připomenout si původní Lennebergovu formulaci:

„...automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty] and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort.” (...zdá se, že automatické osvojování pouhým vystavením se danému jazyku mizí [po pubertě] a cizí jazyky je nutno vyučovat a učit se skrze uvědomělé a namáhavé úsilí.)

Lenneberg tedy hovoří velmi explicitně o procesu osvojování, který staví do kontrastu s formálním učením, k němuž nezbytně musí dojít po uplynutí kritického období, kdy osvojování již není možné. Bylo by tedy absurdní považovat hypotézu kritického období za argument pro dřívější zahájení školní výuky cizích jazyků.

Kritické období je zkoumáno mnoha vědci a vědeckými týmy. Proces osvojování jazyka, příp. učení se jazyku je však natolik komplexní a zahrnuje takové množství proměnných, že existuje jen málo nesporných a nepochybnitelných výzkumných závěrů.

¹¹ V současné době ve Velké Británii probíhá diskuse o zavedení povinné výuky cizího jazyka do primárního kurikula, které bylo naplánováno na rok 2010.

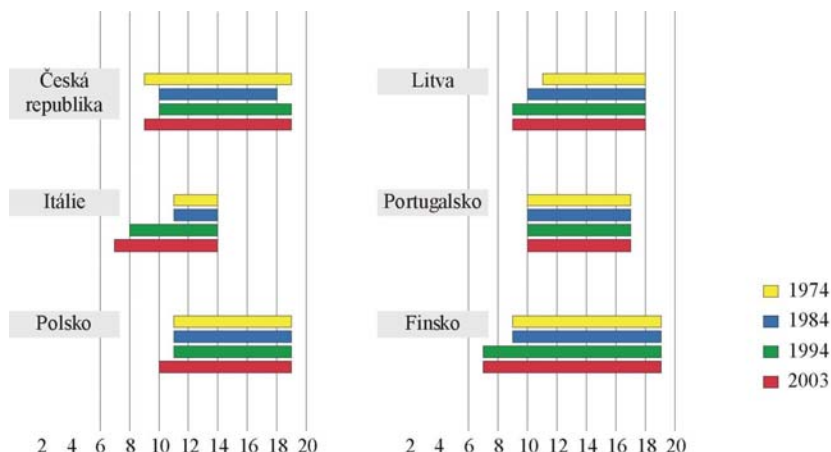


Schéma 1: Vývoj výuky prvního cizího jazyka v raném věku ve vybraných zemích EU (upraveno dle Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005)

Kritické období v osvojování mateřského jazyka je možno zkoumat jen na velmi omezeném a problematickém vzorku. Za normálních okolností se mateřský jazyk naučí každé dítě, které je jazyku vystaveno od narození. Ti, kteří byli v dětství zbaveni možnosti interakce s lidmi, měli později s osvojením mateřského jazyka problémy. Může jít např. o tzv. vlčí děti, které byly nalezeny daleko od lidských obydlí, pečovala o ně zvířata a děti později nebyly schopné se naučit lidský jazyk, nebo týrané děti, jako byla například Genie, která byla více než 10 let držena v temné místnosti a nikdo na ni nemluvil (Lightbown, Spada, 2006). Otázkou je, do jaké míry je možno tyto případy zobecňovat. U zanedbávaných a týraných dětí se proces osvojování jazyka nepochybně komplikuje i jejich celkovou psychickou i fyzickou deprivací. Výzkumy hledající potvrzení hypotézy kritického období se zaměřují také na neslyšící děti, které si osvojují znakový jazyk jako jazyk mateřský. Znakový jazyk je však natolik specifický, že je problematické výzkumná zjištění aplikovat na ostatní jazyky. Velmi zajímavé je, že tyto výzkumy ukazují, že kvalita interakce a objem a kvalita jazykového vstupu u mateřského jazyka nemá zdaleka takový význam jako u jazyka nemateřského.

Někteří odborníci místo hypotézy kritického období hovoří spíše o hypotéze senzitivního období, případně rozlišují více kritických/senzitivních období pro různé složky jazyka.

Diskutuje se také o tzv. procvičovací verzi kritického období („*exercise version of the CPH*“). Podle této verze ti, kteří začnou s mateřským jazykem později, nikdy nemohou dosáhnout vysoké úrovně. Lidé, kteří začnou později s cizím jazykem, však vysoké úrovně dosáhnout mohou. Mayberryová (1993) studovala uživatele amerického znakového jazyka (*American Sign Language - ASL*) a zjistila, že ti z uživatelů, kteří začali s ASL později, přičemž ASL byl jejich prvním (mateřským) jazykem, nikdy nedosáhli tak vysoké úrovně jako ti, kteří začali stejně pozdě, ale ASL byl jejich druhým jazykem. Z toho lze logicky vyvodit, že děti, které včas rozvíjejí svůj mateřský jazyk, procvičují tím svou schopnost osvojování jazyků a tím si vytvářejí předpoklady pro úspěšné zvládnutí nemateřského jazyka. Tento závěr považujeme za mimořádně významný pro současnou situaci v našem socio-kulturním kontextu. Bylo by velmi

zajímavé empirickým výzkumem identifikovat korelaci mezi úrovní osvojení mateřského jazyka u dětí a jejich úspěšností v cizím jazyce, a to v různých věkových skupinách.

Hypotéza kritického věku úzce souvisí s nativistickými teoriemi osvojování jazyka. Podle Noama Chomského jsou lidé ke zvládnutí jazyka biologicky naprogramováni, rodí se s mentálním orgánem, který Chomsky nejprve nazval ústrojí osvojování si řeči (*Language Acquisition Device*), a který umožní člověku naučit se mateřský jazyk, jemuž je od narození vystaven. Později začal Chomsky používat název univerzální gramatika (*Universal Grammar*). Koncept univerzální gramatiky, relevantní pro osvojování prvního jazyka, však nemusí být využitelný i pro osvojování druhého jazyka. Podle hypotézy kritického období se zdá, že univerzální gramatika není již v době osvojování druhého jazyka k dispozici. Mylesová (2002) upozorňuje, že pokud přijmeme koncept univerzální gramatiky i pro druhý jazyk, musíme připustit podobnost mezi osvojováním mateřského a nemateřského jazyka. Pro proces vyučování by to znamenalo, že příliš nezáleží na metodách a učitel, který pouze poskytuje jazykový vstup, aby si žák mohl přenést mapu druhého jazyka do obecné osnovy univerzální gramatiky.

Zkoumání procesu osvojování a učení se nemateřskému jazyku

Některé výzkumné studie týkající se osvojování nemateřského jazyka hypotézu kritického období do jisté míry podpořily. Mark Patkowski (1980) zkoumal 67 přistěhovalců v USA, kteří dosáhli vysokého vzdělání, přičemž se začali učit anglicky v různém věku. Jeho výsledky potvrdily, že i když nebereme v úvahu výslovnost, pouze ti, kteří začali s cizím jazykem před patnáctým rokem věku, mají šanci dosáhnout úrovně rodilého mluvčího. Catherine Snow and Marian Hoefnagel-Höhle (1978) realizovali svůj projekt v Holandsku. Zkoumali skupinu Angličanů, kteří se učili holandsky. Celkově neefektivnějšími studenty byli podle nich adolescenti. Mladší děti však byly úspěšnější ve výslovnosti. Hytlenstam (1992) zkoumal cizince žijící ve Švédsku, kteří se učili švédsky, a dospěl k závěru, že kritickým věkem pro fonologickou i morfologicko-syntaktickou oblast cizího jazyka je období 6 – 7 let věku dítěte. Zaměříme-li se na kontext těchto studií, zjistíme, že všechny zkoumané osoby žily v prostředí cílového jazyka, nejednalo se tedy o osvojování cizího, ale druhého jazyka.

Dnes již klasickou studií je výzkum Clare Burstallové realizovaný v 60. a 70. letech 20. století ve Velké Británii. Ve vybraných školách v Anglii a Walesu byla zavedena výuka francouzštiny jako cizího jazyka od 8 let věku. V ostatních školách běžně začínala až v 11 letech. Výzkum zahrnoval asi 17 000 žáků. Experimentální i kontrolní skupina byla testována ve 13 letech věku a opakovaně pak v 16 letech. Výsledky ukázaly výhodu experimentální skupiny v dovednosti poslechu, kontrolní skupina však vykazovala lepší výsledky ve čtení a psaní. Výhody raného zahájení cizojazyčné výuky tedy v žádném případě potvrzeny nebyly. Burstallova identifikovala některé problémy raného začátku, jako je např. rychlejší ztráta motivace u dětí (Burstall, 1974).

V 90. letech provedla obdobný výzkum Sophie Genelotová na základních a středních školách ve Francii. Genelotová studovala efektivitu formálního cizojazyčného vyučování na státních školách. Výzkumný vzorek zahrnoval 1500 žáků v Dijonu, z nichž 1000 se začalo učit anglicky na základní škole, ostatní na škole střední. Jejich úspěšnost byla testována na konci prvního a druhého roku středoškolské docházky (odpovídá naší šesté a sedmé třídě základní školy). Výsledky prokázaly, že výhody časného začátku jsou minimální po prvním roce střední školy a téměř nepatrné na konci druhého roku. Jediná skupina, pro kterou byl přínos relativně vyšší, byla skupina dětí s vysokou inteligencí. Byly identifikovány faktory, které jsou významnější než časný začátek, jako je sociální a rodinné prostředí, inteligence žáka, metody výuky, a osobnost učitele (Genelot, 1996). Navíc výsledky Genelotové ukázaly, že u dětí, které začaly s anglickým jazykem dříve, došlo k negativnímu ovlivnění úrovně znalostí z oblasti mateřského

jazyka, protože hodiny anglického jazyka byly do studijního plánu zařazeny právě na úkor francouzštiny.

Další velmi rozsáhlá studie byla provedena týmem v Belgii, Francii, Británii, Německu a Itálii (Blondin et al, 1998). Závěry opět potvrdily, že samotný raný začátek učení se jazyku automaticky negarantuje úspěch. Mnohem důležitějšími faktory jsou kvalita jazykové výuky, délka trvání a intenzita učení. Studie také zdůraznila, že významnou úlohu v osvojování jazyka v raném věku hraje vystavení konkrétnímu cizímu jazyku mimo školu, které vyplývá ze statutu jazyka v dané komunitě nebo v médiích.

V roce 2006 byla dokončena práce na rozsáhlém výzkumném projektu, který na studii z roku 1998 navázal. Objemná výzkumná zpráva, kterou k vydání připravili Edelenbos, Johnston a Kubanek a která byla zveřejněna na internetu v říjnu 2006, reflektuje evropský i světový trend zavádění výuky cizího jazyka do preprimárního a primárního kurikula a hodnotí ho velmi pozitivně, přestože připouští, že empirické důkazy doposud neurčily „optimální věk“ pro začátek cizojazyčné výuky. V závěru zprávy se však velmi jednoznačně uvádí, že raný začátek sám o sobě nezaručuje nic. Musí být zajištěna zejména kvalitní výuka, podpora prostředí a kontinuita (Edelenbos et al, 2006).

V témže roce byly publikovány i výsledky rozsáhlého projektu nazvaného **Barcelona Age Factor**, v němž španělští vědci vyhodnocovali výsledky inovace spočívající v zavedení anglického jazyka do výuky od 8 let věku dětí. Zabývali se **rychlostí osvojování (rate)**, nikoli konečným výsledkem. Výzkumný vzorek zahrnoval 1928 žáků, z nichž část začala s angličtinou ve věku 8 let a část ve věku 11 let. Žáci byli testováni po absolvování 200, 416 a 726 vyučovacích hodin. Testová baterie zahrnovala diktát, cloze test, porozumění poslechu, gramatické úkoly, lexikální úkoly, ústní rozhovor, monolog, fonetickou imitaci i fonetickou diskriminaci a hru v roli. Výsledky ukázaly, že **v krátkodobé perspektivě jsou starší žáci lepší**, díky rozvinutým kognitivním schopnostem. Bylo také prokázáno, že **mladší žáci jsou značně znevýhodněni, pokud jsou zbaveni možnosti osvojovat cizí jazyk implicitně**, podobně jako jazyk mateřský. Je třeba, aby jazyková expozice mladších dětí byla velmi intenzivní a aby poskytovala imitační model. (Muñoz, 2006)

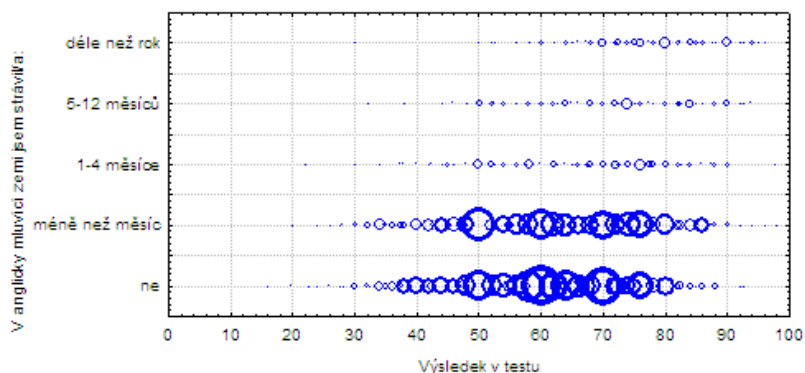
Výzkumné studie na PdF MU

Na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se již několik let zabýváme **výzkumem ozvěny raného začátku cizojazyčného vyučování**. V rámci projektu EVYL (English for Very Young Learners) jsme zkoumali oprávněnost populárních názorů o výhodách raného začátku výuky cizích jazyků. V letech 2004–2007 jsme realizovali tři fáze výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda je jazyková úroveň uchazečů o studium učitelství anglického jazyka, kteří začali s učením se angličtině v raném věku, vyšší než u uchazečů, kteří začali s angličtinou později. Některé výsledky výzkumu již byly publikovány (Hanušová, Najvar, 2005, 2006, 2007).

Výzkumný vzorek byl tvořen 1827 uchazeči o studium na PdF MU (1520 ženami a 307 muži). Výzkumnou metodou byly test z anglického jazyka a krátký dotazník, který se zaměřoval na relevantní biografické údaje (délka studia angličtiny, pobyt v anglicky hovořící komunitě, bilingvnost a další).

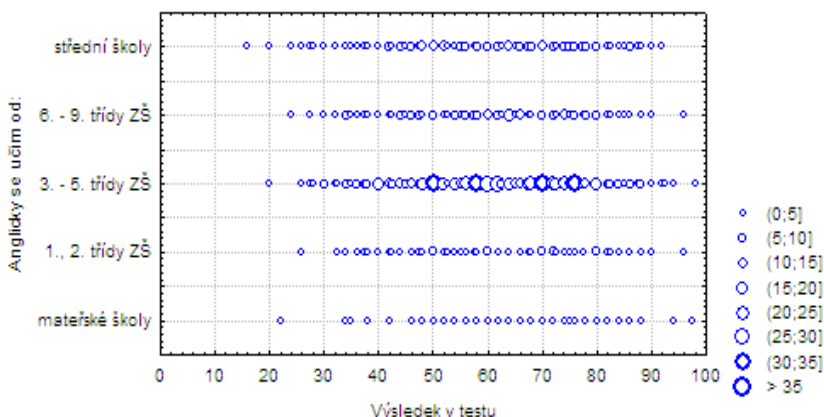
Jako nejdůležitější intervenující proměnná se ukázala být délka pobytu v zemi, ve které je angličtina prvním jazykem (Graf 1). Z tohoto důvodu byli uchazeči, kteří takové zemi strávili více než pět měsíců, z dalších analýz vyřazeni. Podobně byli vyřazeni uchazeči, kteří v dotazníku uvedli, že mateřským jazykem alespoň jednoho z jejich rodičů nebo prarodičů je angličtina, a uchazeči, kteří dle výpovědi v dotazníku studovali na střední škole s výukou běžných předmětů v anglickém jazyce.

Graf 1: Korelace výsledku v testu z Aj s délkou pobytu v prostředí hovořícím cílovým jazykem



Vztah mezi výsledkem, kterého uchazeč dosáhl v jazykovém testu, a věkem, ve kterém se začal učit anglicky, byl zkoumán na vzorku 1461 uchazečů (1209 žen, 252 mužů). Jak ukazuje graf 2, podle toho, od kdy se učí anglicky, byli uchazeči rozděleni do pěti skupin:

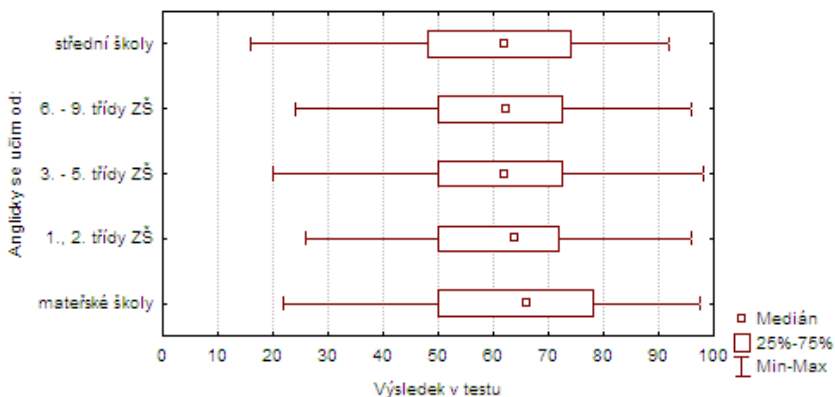
- od mateřské školy,
- od 1.–2. třídy,
- od 3.–5. třídy,
- od 6.–9. třídy,
- od střední školy.



Graf 2: Vztah výsledku v testu z Aj a věku, od kterého se uchazeč Aj učí (bodový graf)

Mezi zkoumanými skupinami však nebyly shledány rozdíly ve výsledku jazykového testu. Ani analýza rozptylu (Kruskal-Wallisova ANOVA) ani další provedené testy (např. Spearmanův

koeficient pořadové korelace) neukázaly na existenci vztahu mezi zkoumanými proměnnými (grafické srovnání mediánů skupin viz graf 3).



Graf 3: Vztah výsledku v testu z Aj a věku, od kterého se uchazeč Aj učí (krabicový graf)

Výsledky tedy doposud neukázaly korelace mezi úspěchem u přijímacího testu a raným začátkem učení se angličtině. K podobným výsledkům dospěl i Najvar ve svém výzkumu vlivu rané výuky anglického jazyka na úroveň zvládnutí anglického jazyka žáků základní školy, když zjistil, že žáci osmých ročníků dosahovali v testu z anglického jazyka výsledků nezávislých na době, po jakou se učili anglicky (Najvar, 2008).

Aniž bychom chtěli příliš generalizovat, docházíme k závěru, že výuka anglického jazyka v raném věku v posledních 15 letech v České republice nepřinesla předpokládané výhody. Její efektivnost byla dosti nízká. Výsledky považujeme za relevantní pro český kontext a konsistentní s výsledky podobných studií realizovaných v evropském kontextu. Výzkumná zjištění potvrzující malou efektivitu rané výuky nelze v současné situaci interpretovat jako varování proti zavádění rané výuky cizího jazyka, ale spíše jako impuls pro stanovení podmínek úspěšnosti a zpřesnění metod rané výuky cizího jazyka. Doporučujeme zejména, aby byla věnována větší pozornost **kvalitě výuky** (která musí zohlednit věkové zvláštnosti žáků) než kvantitativním ukazatelům.

Výhody raného začátku výuky cizích jazyků

Diskutujeme-li o možných výhodách raného začátku výuky cizích jazyků, je podstatné, jaký cíl sledujeme, v čem mají ony výhody spočívat a čím poměříme úspěšnost.

Ellis rozlišuje výzkumy, které se zabývají vlivem věku na postup osvojování (který není ovlivněn věkem), rychlost osvojování (je ovlivněna věkem – starší osoby postupují rychleji) a na dosaženou úroveň, kde platí, že čím déle jazyk studujeme, tím lépe. Ti, kteří dříve začali, jsou tedy ve výhodě, protože mají více času a nakonec dosáhnou vyšší úrovně osvojení jazyka (Ellis, 1985).

Podle Singletona a Ryanové (2004) neexistuje žádný důkaz pro tvrzení, že mladší děti se učí ve školním prostředí cizí jazyky lépe než dospělí. Existují pouze závěry výzkumů naznačující, že ti, kteří si začali osvojovat cizí jazyk v přirozeném prostředí v dětství, po uplynutí pěti let předstihnou ty, kteří začali v dospělosti.

Spolsky (1990) zpochybňuje zdánlivě jednoznačné závěry některých výzkumů a upozorňuje na fakt, že i když v průměru mohou ti, kdo začali dříve, dosahovat lepších výsledků v osvojování cizího jazyka než ti, kteří začali později, existují i případy lidí, kteří začali později a přesto dosáhli vynikajících výsledků. Formuluje proto jednu ze svých podmínek pro úspěšné osvojení cizího jazyka takto: „Čím dříve se začne člověk učit druhý jazyk, tím větší je šance, že dosáhne výslovnosti úrovně rodilého mluvčího.“ (Spolsky, 1990, s. 97)

Podle Spolskyho otázkou není, zda jsou mladší děti lepšími žáky, ale jaké cíle jsou vhodné pro učení se jazyku v různých věkových obdobích a jaké podmínky vedou k úspěchu v různých věkových skupinách u konkrétních jazykových složek (1990).

Mnoho výzkumů uvádí jako zásadní výhodu fakt, že dřívější začátek vede k úrovni ovládnání jazyka blížíci se úrovni rodilého mluvčího. Někteří autoři však tvrdí, že úroveň rodilého mluvčího v cizím jazyce není reálně dosažitelná (Hyltenstam a Abrahamsson, 2003).

Otázkou je, zda dosažení úrovně rodilého mluvčího má být cílem cizojazyčné výuky. Konkrétně v případě anglického jazyka, který má být zaváděn do stále nižších ročníků základní školy, se dnes čím dál více hovoří o funkci *lingua franca*, společného dorozumívacího prostředku osob s odlišnými mateřskými jazyky, z nichž ani jedna není rodilým mluvčím.

Vivian Cook (2001) razí místo označení *L2 learner* (ten, kdo se učí cizí jazyk) výraz *L2 user* (uživatel cizího jazyka) a zdůrazňuje, že uživatel cizího jazyka nikdy nebude a ani nemá být na úrovni rodilého mluvčího. Cook je zásadně proti tomu, aby byla úroveň jazyka uživatele cizího jazyka poměřována s úrovní rodilého mluvčího¹².

V úvodu Národního plánu výuky cizích jazyků se uvádí, že cílem dokumentu je „vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích“. To je samozřejmě cíl nezpochybnitelný a velmi důležitý. Otázkou zůstává, jaká cesta k němu může nejefektivněji vést. Nelze očekávat, že se pouhým snížením věkové hranice zahájení jazykové výuky vyřeší neuspokojivá situace jazykových znalostí české populace. Navíc zlepšení vyplývající ze snížení věku počátku výuky cizím jazykům se může projevit přinejlepším v časovém horizontu 10 – 15 let, až se dnešní školáci dostanou do produktivního věku. Domníváme se, že by bylo velmi vhodné, kdyby ke zlepšení nedostatečné jazykové vybavenosti české populace došlo dříve. Nejdříve by však měla být věnována pozornost problematice osvojování jazyků v dospělém, případně zralém věku.

Komunikativní kompetence však není jediným cílem výuky jazyků. Častým argumentem bývají také kognitivní výhody bilingvních dětí. Výhodou může být také otevřenost dětí jiné kultuře, jinakosti, případně z toho vyplývající vyšší tolerance. Toto jsou jistě velmi pádné argumenty, nicméně nelze z nich vyvozovat nutnost zavádět v raném věku výuku výhradně jediného cizího jazyka.

Podmínky úspěšnosti rané výuky

Je-li prakticky nemožné ovlivnit takové rozhodnutí, je alespoň třeba stanovit podmínky, které by minimalizovaly jejich negativní dopady.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) na základě analýzy programů FLES (*Foreign Language in the Elementary School*) v USA formuloval základní podmínky nutné pro úspěšné zavádění cizích jazyků do primárního kurikula. Jedná se zejména o stanovení reálných cílů a odpovídající intenzity programu, zajištění návaznosti až do posledního ročníku střední školy, systematické rozvíjení kurikula založené na hodnocení lidských, finančních i časových zdrojů, efektivní učební metody odpovídající věku žáků, optimální využití technologie a učebních materiálů, jednotné hodnocení a kontrolu kvality. Program výuky cizího jazyka musí

¹² Cook podotýká, že výjimku tvoří výcvik špiónů.

nezbytně obsahovat kulturní složku, protože jedním z cílů výuky cizího jazyka je rozvoj kulturního povědomí.

Jednou z nejdůležitějších podmínek a také jedním z nejčastějších výzkumných témat jsou vysoce kvalifikovaní učitelé, kteří se dále profesně rozvíjejí. Jejich jazyková úroveň by měla být na stupni „pokročilý“ na stupnici ACTFL/ETS (3. stupeň na čtyřstupňové škále). Je nezbytné, aby kromě jazykových předpokladů a obsahových znalostí měli učitelé také pedagogické znalosti a dovednosti, včetně obeznámenosti s vývojem lidského jedince, teorie učení se a teorie osvojování jazyka. (ACTFL, in Benedetti, Freppon, 2006)

Také Lojová (2006) považuje učitele za nejdůležitějšího činitele úspěšné jazykové výuky. Zvažuje, kdo je vlastně kvalifikován stát se učitelem cizího jazyka u předškolních nebo mladších školních dětí. Je to kvalifikovaný učitel anglického jazyka na vyšším stupni školy nebo učitel – specialista na konkrétní věkovou skupinu, který ovládá jazyk? Lojová dále upozorňuje na prokázanou skutečnost, že osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí je v raném věku efektivní, což by mělo vést k nabídce obohaceného jazykového prostředí (podobně jako je to ve Skandinávských zemích), například „prostřednictvím rozhlasu, televize, časopisů, kulturních akcí, výletů a podobně“ (Lojová, 2006, 54).

Kritéria nezbytná pro úspěch rané výuky cizích jazyků definují i další autoři. Djigunovich a Vilke (2000, citováno in Johnstone 2002) například uvádějí tato:

- intenzivní interakce ve třídě
- až 45 minut denně, 5 dní v týdnu
- skupiny o 10–15 žáků
- učitel s plynulou znalostí jazyka, dobrou výslovností a intonací.

K tomu Nikolovová (Nikolov 2000 in Johnstone 2002) dodává, že pokud *kteřákoli* z těchto podmínek není splněna, výuka by neměla začínat v raném věku; špatná zkušenost může uškodit postojům dětí k cílovému jazyku a k cizojazyčnému vzdělávání vůbec.

Na základě obsahové analýzy učebnic, které v nedávné době vydala pro výuku nejmladších dětí renomovaná britská nakladatelství učebnic anglického jazyka dospěla Vojtková ke specifikaci kompetencí učitele předškolních dětí. Učitel předškolních dětí by měl podle Vojtkové především sám zvládat cizí jazyk na vysoké úrovni, nejlépe na úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce. Nejde totiž o to, aby děti naučil několik říkanek či slovíček, učitel musí především se žáky přirozeně komunikovat v cílovém jazyce. Děti navíc velmi rychle a úspěšně imitují učitelovu výslovnost, takže jeho výslovnost jednotlivých segmentů, ale i úroveň suprasegmentálních jevů by měly být na velmi vysoké úrovni. Vojtková dále zastává názor, že metodické příručky k učebnicím, tzv. Teacher's Books, by neměly být překládány do češtiny, protože učitel, který si je v angličtině nedokáže přečíst, nemá dostatečnou jazykovou výbavu pro práci s malými dětmi. K dalším kvalitám učitele nejmladších dětí by měla patřit didaktická kompetence a v neposlední řadě postoj k vyučovanému jazyku a motivace k jeho studiu. (Vojtková, 2006)

Dvořáková (2006) realizovala začátkem roku 2006 na pedagogické fakultě JČU výzkumné šetření mezi studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na výuku anglického jazyka. Pomocí dotazníku s otevřenými otázkami zjišťovala, jak vnímají problematiku učitelské přípravy ve svém oboru. Studenti uvedli, že poměrně malý zájem o obor vychází z nedostatečného finančního a společenského ocenění práce učitele. Studijní obor je přitom značně náročný, zejména pokud se studenti specializují na cizí jazyk. Studenti si uvědomují, že výuka cizího jazyka na 1. stupni školy je didakticky náročná, přičemž však neposkytuje prostor pro jejich vlastní další rozvoj cizojazyčných kompetencí. Má-li být zavádění cizího jazyka do nižších ročníků 1. stupně škol úspěšné, měly by být v první řadě stanoveny realistické cíle pro počáteční výuku cizího jazyka, vyvinuty adekvátní evaluační nástroje, odpovídající učebním metodám a měl by být vypracován profil učitele cizího jazyka na 1. stupni ZŠ. K dosažení těchto cílů doporučuje

Dvořáková těsnější spolupráci odborníků v České republice a překlad důležitých výzkumných studií do češtiny, aby byly zprostředkovány širší veřejnosti.

Pozornost je třeba věnovat také problematice inkluzivního vzdělávání. Prakticky v každé třídě na nižším stupni základní školy jsou integrovány děti s nejrůznějšími poruchami učení a speciálními potřebami. Ačkoli výzkum v oblasti speciálních poruch učení je rozsáhlý, týká se v naprosté většině výuky mateřského, nikoli cizího jazyka. Výzkumy, které se zaměřovaly na cizí jazyk, analyzovaly situaci u starších studentů, zejména univerzitních. Výzkumy v USA se zase spíše týkají situace osvojování druhého jazyka, tedy situace dětí imigrantů v USA. Americkým dětem se specifickými poruchami učení, které si volí cizí jazyk, bývá např. doporučováno zvolit si typ jazyka, který by nejlépe odpovídal jejich specifickým potřebám. Toto však nelze aplikovat v České republice, kde se prakticky jediným cizím jazykem, jenž má být vyučován na prvním stupni základních škol, stala angličtina. Collins a Titlová (2006) konstatují, že výzkumy orientované na mladší děti se specifickými výukovými potřebami, které mají zvládnout angličtinu jako cizí jazyk, zatím chybějí. Velmi důležitými oblastmi budoucího výzkumu by měly být efektivní strategie ve výuce cizích jazyků u žáků se specifickými potřebami učení, kompetence učitele v inkluzivní třídě, výukové materiály a učební programy.

Lze říci, že společným jmenovatelem všech příspěvků bylo stanovení klíčové a nezbytné podmínky výuky cizích jazyků u dětí mladšího školního věku – kvalifikovanosti učitelů.

Velmi významné je také vymezení optimálních metod a výukových postupů při výuce dětí v mladším školním, případně předškolním věku.

Nikolovová a Curtainová (2000) konstatují, že existuje všeobecný konsensus v otázce základních metodických principů pro ranou výuku cizích jazyků. Uvádějí zaměření na obsah, integraci jazykové výuky s ostatními předměty, přístup založený na úkolech či obsahových tématech, potřebu zábavy a pocitu úspěchu a rozvíjení učebních strategií vedoucích k autonomii žáka. Varují však před přehnaným zobecňováním, protože neexistuje dostatek výzkumných studií, které by potvrdily platnost těchto principů.

Pinterová (2006) velmi přehledně shrnuje cíle cizojazyčného vyučování. Výuka by měla být orientována na rozvoj základních komunikačních dovedností, podporu radosti z učení, motivaci, podporu učení o jiných kulturách, rozvíjení kognitivních dovedností dítěte, rozvoj metalingvistického povědomí dítěte a podporu rozvoje učebních strategií. Za klíč k úspěchu považuje i Pinterová kompetentního učitele, který s dětmi přirozeně komunikuje a vystavuje je tak cílovému jazyku. Vyučovací proces se tak může přiblížit procesu osvojování v přirozeném prostředí.

Zajištění kontinuity a kvalifikovanost učitelů

Velmi důležitou podmínkou úspěšného zavedení cizího jazyka do nižších tříd základních škol a do škol mateřských je zajištění kontinuity, jejíž nedostatek je velmi často uváděn jako překážka úspěchu rané výuky. Lze očekávat řadu praktických problémů, které budou se zajištěním kontinuity spojeny. Bude to například určitý dominový efekt („*knock-on effect*“), kdy učitelé, kteří dříve učili ve čtvrtém, případně pátém ročníku začátečníky (přičemž kvůli nízkým jazykovým kompetencím výuku na vyšší úrovni nemohou zvládnout), budou během roku či dvou muset zvládnout výuku mírně pokročilých žáků, kteří již ve stejném věku budou mít rok i více cizího jazyka za sebou.

Učitelů anglického jazyka bez úplné aprobace máme v současné době na základních školách podle zprávy České školní inspekce 71% (Souhrnné poznatky, 2007). Zdá se, že situace se příliš nezlepšuje, jelikož údaje z roku 1997 hovoří o 76% nekvalifikovaných učitelů cizích jazyků na základních školách v ČR (Faklová, 2000). Je pravda, že probíhá řada projektů, které mají za cíl kvalifikovanost učitelů zvýšit. Nicméně ne vždy jsou výstupy těchto projektů optimální. Zaráží nás např. udělení doložky o dočasné aprobaci účastníkům kurzů MEJA

(metodika a jazyk), kteří absolvují jazykové testy na úrovni A2 a B1 Společného evropského referenčního rámce.

Národní plán výuky cizích jazyků mimo jiné počítá také se zavedením jazykové propedeutiky do vzdělávacího systému, a to již od předškolního vzdělávání. Nabízí také možnost využívat CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), tedy výuku jednotlivých školních předmětů v cizím jazyce. Je třeba přiznat, že ani pro tyto formy výuky angličtiny nejsou v České republice dosud připraveni učitelé.

Kromě vysokého procenta neaprobovaných angličtinářů disponujeme v České republice také poměrně vysokým počtem kvalifikovaných učitelů jiných cizích jazyků (němčiny, francouzštiny a ruštiny), kteří jsou odborně připraveni vyučovat na prvním stupni škol. Jaký asi bude postoj těchto učitelů k angličtině, kterou budou muset dostudovat a vyučovat, budou-li chtít zůstat ve své profesi? Jak budou vnímat zmařenou energii vloženou do studia svého původního oboru? Jak budou inspirovat své žáky k pozitivnímu vztahu k anglickému jazyku?

Závěr

Domníváme se, že zavádění rané výuky by mělo být provázeno výzkumným ověřováním inovací. S nejnovějšími výsledky výzkumných šetření v zahraničí by měla být seznámena širší veřejnost.

Nelze se spoléhat pouze na raný začátek jazykové výuky, protože nedostatečné cizojazyčné kompetence populace je třeba vyřešit dříve než v horizontu 10 až 15 let. Je tedy třeba se v rámci výzkumu i ve vývoji přiměřených metod věnovat i problematice výuky cizích jazyka v dospělém věku.

Inspiraci můžeme nalézt v zemích s podobnými sociokulturními charakteristikami jako je Česká republika, které jsou dlouhodobě úspěšné, ačkoli ranou výuku jazyků v minulosti nezdůrazňovaly. Takovou zemí je např. Nizozemí, jehož obyvatelé jsou známi vysokou úrovní ovládnutí cizích jazyků, zejména angličtiny, ačkoli výuka cizích jazyků až donedávna začínala kolem 10. roku věku. Úspěch Holanďanů je přičítán zejména vysokému zastoupení anglického jazyka v médiích. Protože význam mimoškolního působení cizího jazyka je zdůrazňován i řadou výzkumných studií, navrhujeme rozšíření nabídky obohaceného jazykového prostředí i u nás.

Stanovíme-li zavádění cizích jazyků do preprimárního a primárního kurikula jako cíl, je třeba postupovat po jednotlivých krocích. Experimentální zavádění cizích jazyků na pilotních školách by měla následovat důkladná evaluace programů a úspěšnosti žáků. Komplikací této evaluace je její náročnost časová, personální i finanční, nicméně její nezbytnost nelze zpochybnit. Nikolovová a Curtainová (2000) upozorňují, že evaluace musí doprovázet státem financované programy rané výuky cizích jazyků už proto, že případná nesplněná očekávání mohou vést ke snížení finančních dotací.

Plošnému zavedení cizích jazyků do primárního kurikula by měl předcházet výzkum identifikující vhodné postupy a metody výuky odpovídající specifickým požadavkům českých žáků. Pozornost je třeba věnovat postupům optimálním také pro žáky znevýhodněné, zejména pro žáky se specifickými poruchami učení, u nichž by bylo vhodné zvážit také možnost volby studovaného jazyka.

Je třeba se zaměřovat na kvalitu výuky, nikoli pouze na kvantitativní ukazatele. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů, které je nezbytnou podmínkou výuky cizího jazyka u dětí, není řešitelné v krátkém časovém horizontu. Vzdělávání učitelů by logicky měla předcházet odborná příprava vzdělavatelů učitelů. Učitel cizího jazyka by měl projít nejen pregraduálním vzděláváním, ale měl by i dále rozvíjet své profesní znalosti a dovednosti.

Literatura

- BENEDETTI, M. – FREPPON, P.: Foreign language education in the elementary schools: A cautionary tale. In: Hanušová, S. - Najvar, P. (eds): *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- BURSTALL, C.: *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER, 1974.
- BLONDIN, C. – CANDELIER, M. – EDELENBOS, P. – JOHNSTONE, R. – KUBANEK-GERMAN, A. – TAESCHNER, T.: *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck, 1998.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP, 2001.
- COOK, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold, 2001. ISBN 978-0340761922
- DJIGUNOVICH, J., M. – VILKE, M.: Eight years after; wishful thinking or the facts of life. In: MOON, J.; NIKOLOV, M. (ed) *Research into teaching English to young learners*. Pécs : University of Pécs Press, 2000.
- DVOŘÁKOVÁ, K.: Early Foreign Language Teaching in the Czech Republic: Existing problems and future challenges. In: Hanušová, S. - Najvar, P. (eds.): *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- EDELENBOS, P. – JOHNSTONE, R. – KUBANEK, A.: *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. [online] European Commission, 2006. (Dostupné z naec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, cit. 10. 4. 2007).
- ELLIS, R.: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1985. ISBN 978-0194370813.
- FAKLOVÁ, Z.: Baseline Study on FLT to Young Learners in the Czech Republic. In: Nikolov, M., Curtain, H. (eds.): *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000. ISBN 978-9287144119.
- GENELOT, S.: *Au detriment de quels cours cet apprentissage se fait-il?* [online] Les notes de l'iredu 96/4, 1996. Dostupné z <http://www2.ubourgogne.fr/IREDU/notes.htm>, [cit. 2006-03-13]
- HANUŠOVÁ, S. – NAJVAR, P.: Do the Early Birds Really Catch the Worm? Demystifying the Factor of Early Age in Language Learning. In *Theory and Practice in English Studies 3. Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3930-2.
- HANUŠOVÁ, S. – NAJVAR, P. (eds.): *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- HANUŠOVÁ, S. – NAJVAR, P.: Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 42-53. ISSN 1211-4669.
- HYLTENSTAM, K. – ABRAHAMSSON, N.: Maturational Constraints in SLA. In *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. ISBN 978-0631217541
- JOHNSTONE, R.: Addressing 'the Age Factor': Some Implications for Languages Policy. Strasbourg: Council of Europe, 2002. [cit. 26. 1. 2008]. Dostupné na: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>>.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice, 2005.
- LENNEBERG, E. H.: *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Son, 1967.
- LIGHTBOWN, P. M. – SPADA, N.: *How Languages are Learned. Third Edition*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 0194422240
- LOJOVÁ, G.: Foreign Language Learning /Acquisition at an Early Age. In: Hanušová, S. - Najvar, P.(eds): *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

MAYBERRY, R. I.: First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition. In *Journal of Speech and Hearing Research Online*. [online] 1993; 36. Dostupné z <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/36/6/1258>, [cit. 2007-01-23] ISSN 1258-1270

McLAUGHLIN, B.: "Conscious" Versus "Unconscious" Learning. *TESOL Quarterly*, 1990, roč. 24, č. 4, s. 617-634. ISSN 0039-8322.

MUÑOZ, C.: *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. ISBN 978-1853598913.

MYLES, F.: Second Language Acquisition (SLA) Research: its significance for learning and teaching. In Bickerton, D, Brown, K & Flood, C (eds.) *The Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*. [online] Southampton: LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, 2002. Dostupné z <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx>, [cit. 2007-01-23]

NAJVAR, P.: *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Nepublikovaná disertace. Brno: PdF MU, 2008.

Národní plán výuky cizích jazyků. [online] Praha: MŠMT, 2006. Dostupné z <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, [cit. 2007-02-12]

NIKOLOV, M.: Issues in research into early FL programmes. In: MOON, J. - NIKOLOV, M. (ed.): *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University of Pécs Press, 2000.

NIKOLOV, M. – CURTAIN, H. (eds.): *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000.

PATKOWSKI, M. S.: The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In: *Language Learning*, 1980, 30, s. 449-472. ISSN 0023-8333.

PINTER, A.: *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0194422079.

Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. [online] Brussels: Commission of the European Communities. 10 January 2005. Dostupné z http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf -[cit. 2007-01-23].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: VUP, 2004. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/clanek/110> [cit. 2007-01-23].

SINGLETON, D. – RYAN, L.: *Language Acquisition: The Age Factor*. 2. vyd. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2004. ISBN 978-1853597572.

SNOW, C. – HOEFNAGEL-HÖHLE, M.: *The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning*. In: *Child Development* 49, 1978. 1114-1128.

Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006. [online] 15 January 2007. Dostupné z http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zprava_2005-2006.pdf. [cit. 2007-01-23]

SPOLSKY, B.: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP, 1990. ISBN 978-0194370639.

VOJTKOVÁ, N.: The Teacher – The Most Important Agent for Educating Very Young Learners. In: Hanušová, S. - Najvar, P. (eds): *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

Worldwide survey of primary ELT. British Council: 2004. [online] (Dostupné z http://www.britishcouncil.org/worldwide_survey_of_primary_elt.pdf, cit. 10.4.2007).

PSYCHOLINGVISTICKÁ BÁZA KVALITATÍVNYCH CIEĽOV AKO VÝCHODISKOVÁ POZÍCIA PRI ZAVÁDZANÍ VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA DO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Gabriela Lojová

Zavedením novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov na základných školách od školského roka 2008/2009 sa otvorila široká škála problémov, ktoré musíme v súčasnosti riešiť. Popri problémoch ekonomických, organizačných a pedagogických, ktoré prináša priamo realita každodenného života, je tu široké spektrum otázok vyplývajúcich z teoretických východísk novej koncepcie, ktorými sa odborníci do určitej miery zaoberali už v prípravnej fáze a ktoré sa budú ďalej riešiť a diskutovať v priebehu implementácie tejto koncepcie. V súčasnosti je nutné v prvom rade uvedomiť si jednotlivé problémy a hľadať možnosti ich riešenia pre nasledujúce roky či desaťročia a to v súčinnosti odborníkov z rôznych relevantných vedných odvetví ako aj z ďalších sfér spoločenského života.

Cieľom tejto štúdie je analyzovať niektoré fundamentálne psychologické aspekty a problémy, ktorých riešenie determinuje úspešnosť zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania a ktoré považujeme za aktuálne práve v súčasnej fáze implementácie novej koncepcie. Keďže v odbornej verejnosti sústavne prebiehajú a budú prebiehať diskusie a polemiky neraz spochybňujúce vhodnosť novej koncepcie, pozornosť zameriame aj na niektoré často diskutované argumenty z psychologického hľadiska s cieľom rozšírovať uhol pohľadu a posúvať vpred riešenie problémov.

V uvedených súvislostiach považujeme za prvoradé uvedomiť si cieľ a zmysel zavedenia povinnej výučby cudzích jazykov do primárneho vzdelávania. Na tomto mieste však nebudeme diskutovať všeobecne známe ciele vyplývajúce zo spoločensko-politickej situácie a vzdelávacej politiky stanovené v základných vzdelávacích dokumentoch či už slovenských alebo európskych. Aj keď uznávame, že niektoré vytyčené ciele sa v súčasných podmienkach javia ako príliš ambiciózne a nerealizovateľné, je však nutné mať na zreteli skutočnosť, že sú to ciele dlhodobé a udávajú nám smerovanie na najbližšie desaťročia. Našou úlohou je hľadať cesty a postupne vytvárať podmienky na ich realizáciu v našom spoločensko-politickom, kultúrnom a vzdelávacom kontexte.

Z hľadiska pedagogicko-psychologického je podstatné, že najvšeobecnejší cieľ zavedenia výučby cudzieho jazyka do nižších ročníkov nie je kvantitatívny, ale kvalitatívny. Nutnosť podčiarkovať tento fakt je znásobovaná skutočnosťou, že odporcovia novej koncepcie si často nedostatočne uvedomujú pozitívny dopad rozloženia daného rozsahu učiva do dlhšieho časového obdobia, pričom rôznymi argumentmi spochybňujú opodstatnenosť takéhoto prístupu. Inokedy argumentujú porovnávaním maturantov, ktorí údajne dosahujú relatívne rovnakú úroveň ovládania cudzieho jazyka bez ohľadu na to, kedy sa daný jazyk začali učiť. Avšak takéto názory sú založené len na empirických skúsenostiach a vyvodzovaní subjektívnych záverov, keďže u nás neexistuje výskum, ktorého výsledky by potvrdili tieto hypotézy. Pravdou je, že v odbornej literatúre sú uvádzané ojedinelé výskumy, ktorých výsledky potvrdzujú takéto hypotézy, avšak zväčša sú zamerané len na čiastkové problémy a ich validita je často spochybňovaná následnými analýzami inými odborníkmi. Navyše tieto výskumy sú zvyčajne zamerané na kvantitatívne ukazovatele, ktoré sú ľahšie merateľné. Ďalším protiargumentom je, že len veľmi ojedinele sa objavujú longitudinálne výskumy zamerané na trvácnosť cudzojazyčných zručností rozvinutých prostredníctvom odlišných prístupov či odlišnej dĺžky učenia sa cieľového jazyka. Je to pochopiteľné predovšetkým vzhľadom na množstvo ťažko

kontrolovateľných intervenujúcich premenných tak intrapsychických ako aj najrôznejších environmentálnych.

V našich súčasných podmienkach je však v týchto súvislostiach podstatná aj otázka, ako meriame dosiahnutú úroveň ovládania cieľového jazyka. U nás doposiaľ nemáme k dispozícii vlastné validné štandardizované testy a medzinárodne štandardizované testy sa ako súčasť maturitnej skúšky nevyužívajú (na rozdiel od niektorých európskych krajín). Otázna je v prvom rade vyváženosť zamerania na teoretické poznatky o jazyku a kultúrno-literárnych reáliách a na praktické zručnosti používať tieto poznatky v reálnej komunikácii, teda meranie skutočnej komunikatívnej kompetencie, ktorú deklarujú všetky pedagogické dokumenty.

Dlhoročné empirické skúsenosti ako aj výsledky niektorých výskumov (Lojová 2004, Rafajlovičová 2000, Straková 2001) ukazujú, že pretrvávajúcim problémom väčšiny maturantov sú práve nedostatočne rozvinuté cudzojazyčné komunikatívne zručnosti, teda zručnosti využívať naučené deklaratívne poznatky o jazyku v reálnej komunikácii, a následné zabúdanie množstva memorovaných slov, fráz a lingvistických štruktúr. Samozrejme okrem tých študentov, ktorí majú dostatok príležitostí cieľový jazyk využívať v každodennom živote, prípadne stráviť dlhší čas v krajine, kde sa cieľový jazyk používa ako prirodzený prostriedok komunikácie.

Keďže nemáme k dispozícii dostatok validných výsledkov vedeckého výskumu, zdôvodňovanie vhodnosti novej koncepcie je nutné postaviť na vedeckých poznatkoch relevantných vedných disciplín aplikovaných do danej problematiky. Cieľom predĺženia povinnej výučby cudzieho jazyka a navýšenia vyučovacieho času v primárnom a sekundárnom vzdelávaní nie je zvýšenie kvantity učiva (vedomostí o jazyku, rozšírenie slovnej zásoby a pod.), ale zvýšenie kvality a tým aj trvácnosti výslednej úrovne ovládania jazyka, čiže kvality zručností automaticky, t.j. plynulo a správne, používať naučené deklaratívne vedomosti.

Experimentálna i pedagogická psychológia poskytuje relatívne jednoznačné zdôvodnenie vhodnosti takéhoto prístupu poukazovaním na principiálne rozdiely medzi deklarativnými a procedurálnymi vedomosťami spočívajúce v odlišných mechanizmoch uloženia poznatkov v pamäti a ich automatického vybavovania. Východisková teoretická báza spočíva v Piagetovskom chápaní jazyka ako kognitívnej zručnosti, keďže má základné charakteristiky zručností a rozvíja sa rovnakým spôsobom ako všetky ostatné zručnosti. Zástancovia týchto kognitívno-psychologických pozícií (Anderson 1989, Batstone 1994, Ellis 1994, Johnson 1996, McLaughlin 1987, Skehan 1998 a ďalší) pristupujú k učeniu sa cudzieho jazyka ako k procesu rozvíjania zručností. Psychológia zručností všeobecne je dnes relatívne podrobne rozpracovaná, avšak v oblasti učenia sa a vyučovania cudzích jazykov sa tieto poznatky doposiaľ využívajú relatívne málo, hoci viacero odborníkov ich implicitne využíva pri riešení čiastkových otázok v danej oblasti. Všeobecné vedecké poznatky je potrebné adaptovať na špecifický proces učenia sa cudzieho jazyka a následne vyvodiť aplikačné odporúčania pre pedagogickú prax. Kognitívna psychológia sa zameriava jednak na teoretické vysvetlenie procesov vytvárania vnútornej reprezentácie systému cieľového jazyka a jednak na procesy využívania týchto vedomostí pri aktuálnej rečovej činnosti. Rieši teda otázky vzťahu a zástoja uvedenovaných a neuvedomovaných vedomostí o jazyku, ich používanie v reálnej komunikácii a vytváranie rečových automatizmov. Spomedzi viacerých modelov učenia sa cudzieho jazyka, ktoré vznikli na tejto báze, zdá sa, že našim podmienkam najviac zodpovedá Johnsonov model, ktorý má dynamický a štádiálny charakter a vysvetľuje mechanizmus osvojovania a používania jazyka (pozri v Lojová 2000). Keith Johnson v nadväznosti na Andersonov model učenia sa (Anderson 1989, Johnson 1996) podrobne vysvetľuje základné pojmy ako deklaratívne vedomosti, procedurálne vedomosti a pojem automatizácia. Implicitne predstavujú spôsob, ako je jazykový systém reprezentovaný v myslí študenta so súčasným zameraním na podmienky, za akých študent s týmto jazykovým systémom operuje. Explicitná dištinkcia medzi deklarativným a procedurálnym jednoznačne vysvetľuje dva odlišné druhy vedomostí. V podstate ide o rozdiel medzi vedomosťami o jazyku, t.j. pravidlami a teoretickými poznatkami o fungovaní jazyka, a

schopnosťami tieto vedomosti prakticky používať. Z psychologického hľadiska rozdiel spočíva v spôsobe uloženia poznatkov v pamäti. Deklaratívne poznatky sú uložené v dlhodobej pamäti vo forme súboru sémantických spojení fungujúcich ako určitá databáza. Súčasne je v pamäti uložený súbor interpretačných procedúr čiže všeobecné pravidlá (programy) na použitie tejto databázy. Takýmto spôsobom uloženia je zabezpečený generatívny charakter využitia poznatkov. Pri procedurálnych vedomostiach sú jednotlivé poznatky priamo zakomponované do určitej procedúry čiže do konkrétneho použitia. V pamäti je teda uložený súbor špecifických programov, v ktorých sú obsiahnuté aj požadované údaje a pravidlá (Johnson 1996). Už z tejto stručnej charakteristiky je zrejmé, že obidva spôsoby uloženia poznatkov v pamäti majú tak svoje výhody, ako aj nevýhody. Deklaratívny spôsob uloženia je ekonomickejší a spoľahlivejší pri tvorbe požadovaných konštrukcií a má generatívny charakter, teda neobmedzené možnosti použitia daných poznatkov. Avšak rečová produkcia je pomalšia vzhľadom na čas potrebný po presun údajov z dlhodobej pamäti do pracovnej pamäti. Súčasne je náročnejšia aj na kapacitu kanála a pracovnú pamäť, keďže je potrebná uvedomovaná tvorba požadovaných foriem. Pri procedurálnych vedomostiach je táto náročnosť menšia, keďže produkcia prebieha automaticky a rýchlejšie, avšak poznatky nemajú generatívny charakter, s čím súvisia aj ďalšie nevýhody a to, že nie sú ekonomicke z hľadiska zaťaženia pamäti, a sú málo spoľahlivé z hľadiska správnosti použitia.

Vychádzajúc z tejto teoretickej bázy možno hovoriť o dvoch principiálne odlišných prístupoch k vyučovaniu cudzieho jazyka a to PRO-DEC a DEC-PRO a následne o ďalších modifikáciách týchto dvoch prístupov (podrobne pozri v Johnson 1996). Pre podmienky výučby cudzieho jazyka v našich základných a následne stredných školách sa javí najvhodnejší model PRO-DEC-PRO, pri ktorom by v začiatkoch výučby, vzhľadom na psychologické osobitosti kognitívneho vývinu v mladšom školskom veku, mali dominovať prístupy umožňujúce prirodzené osvojovanie si cieľového jazyka bez lingvistických analýz. V staršom školskom veku pri rozvíjajúcom sa abstraktnom myslení je výučba postupne obohacovaná o deklaratívne vedomosti o jazyku (hlavne gramatické pravidlá), ktoré je nutné následne proceduralizovať, teda meniť deklaratívne vedomosti na procedurálne prostredníctvom automatizácie. Aj pri prípadnej úplnej proceduralizácii po dlhodobom učení sa jazyka je však dôležité zachovať deklaratívne vedomosti ako generatívnu databázu pre automatickú rečovú produkciu, keďže pri rečovej produkcii sa vždy vyskytujú úlohy, pri riešení ktorých je nutné siahnuť po deklaratívnych poznatkoch. Takýto postup v konečnom dôsledku vedie k rozvíjaniu nielen jazykovej kompetencie, ale hlavne performancie (tak plynulosti, ako aj správnosti), ako aj k rozvíjaniu jednotlivých komunikatívnych zručností a zabezpečuje relatívnu trvácnosť rozvinutých cudzojazyčných zručností.

Pri lingvodidaktickej aplikácii týchto faktov je zrejmé, že pri tradičnom vyučovaní jazykov sa práve fáza proceduralizácie javí ako nedostatočná a najviac problémová, v dôsledku čoho študenti často zostávajú len na úrovni deklaratívnych vedomostí, čiže relatívne ľahko sa naučia množstvo gramatických pravidiel, často aj tých najzložitejších, avšak pri komunikácii ich nedokážu adekvátne používať. Do popredia vystupuje teda ústredná otázka, ako dosiahnuť, aby sa naučené deklaratívne vedomosti transformovali na procedurálne. Konkrétne: Ako možno pomôcť študentom zautomatizovať si poznatky (hlavne gramatické pravidlá), ktoré sa naučili deklaratívne, znútorňovali si ich, vedia ich správne popísať, používať na vyučovaní, keď sa na ne izolovane zameriava pozornosť, ale nie v reálnych životných podmienkach, keď pozornosť musí byť zameraná na iné zložky komunikácie (obsah, význam, mapovanie situácie, časový stres, emócie a pod.)?

Náročnosť tejto problematiky spočíva predovšetkým v skutočnosti, že proceduralizácia, ktorá prebieha formou automatizácie, je proces zložitý, dlhodobý, postupný a sústavne prebiehajúci na rozdiel od osvojovania si deklaratívnych vedomostí, ktoré sa možno naučiť jednorázovo, presne ich vymedziť, relatívne ľahko a presne merať úroveň ich ovládania.

V kognitívnej psychológii je automatizácia považovaná za základnú súčasť procesu rozvíjania zručností a jej zákonitosťami sa zaoberajú mnohí odborníci (Anderson 1989, Bialystok 1982, Keyser 1995, McLaughlin, 1990, Schmidt, 1992 a iní). Najvšeobecnejšie možno povedať, že spočíva v postupnom uvoľňovaní vedomej pozornosti, ktorú následne možno venovať náročnejším činnostiam. Naučené a pochopené pravidlá najprv vedome aplikujeme na vytvorenie správnej lingvistickej formy. Pri následnej dlhodobej automatizácii postupne znižujeme vedomé zameranie na danú formu, čím sa uvoľní kapacita kanála (pozornosti) pre náročnejšie činnosti, ako je výber adekvátnych lexikálnych prostriedkov, vnímanie a vyjadrovanie požadovanej funkcie primerane danému kontextu a podobne. Pôvodne uvedomované pravidlo sa tak postupne stáva súčasťou neuvedomovanej schopnosti použiť ho automaticky a správne v danej situácii. Súčasne sa pri rečovej performancii skraca reakčný čas, vyskytuje sa menej chýb a interferencie. Podstata rozvíjania jazykových zručností teda spočíva v postupnom plynulom používaní správnych lingvistických foriem bez toho, aby sme na ne zameriavalí pozornosť. Podstatným faktom a súčasne aj hlavným problémom je, že formovanie automatizmov je dlhodobý a postupný proces. Je potrebné začať čo najskôr, ale súčasne musíme počítať s tým, že určitý jav bude docvičovaný v dlhšej časovej perspektíve. Tento moment sa premieta i do vyučovacej hodiny, keď sa väčšinou súčasne pracuje s novým učivom, ako aj s docvičovaním a opakovaním predchádzajúceho učiva v nových situáciách. Na takýto zákonitý proces sme v našich školách pri danom množstve učiva, nedostatočnom vyučovacom čase a obmedzených možnostiach precvičovať naučené štruktúry v prirodzenom prostredí doposiaľ nedokázali vytvoriť dostatočné podmienky, čomu by skoršie zavedenie povinnej výučby cudzieho jazyka bezpochyby dopomohlo.

V uvádzaných súvislostiach odborníci podčiarkujú aj dôležitosť automatizovania nižších subzručností, rôznych ustálených spojení, lingvistických foriem a fráz ako automatických komponentov vedome vykonávanej vyššej činnosti a upozorňujú na ich nezastupiteľné miesto predovšetkým v rečovom prejave. Vzhľadom na fakt, že reč je veľmi zložitá zručnosť, ktorá pozostáva z hierarchicky usporiadaných čiastkových zručností (subzručností), automatizácia musí prebiehať postupne, pričom začíname od najzákladnejších, jednoduchých subzručností a postupne podľa ich hierarchického usporiadania automatizujeme zručnosti zložitejšie až k úplnej proceduralizácii. Pri nedostatočne zautomatizovaných nižších subzručnostiach v počiatočných fázach učenia sa jazyka nie je možné neskôr pri sústavne pribúdajúcom množstve učiva ani pri enormnom úsilí dosiahnuť automatizáciu vyšších zručností. Zdá sa, že práve v tomto tkvie problém mnohých našich študentov. Skoršie zavedenie výučby cudzieho jazyka môže najviac pomôcť práve vo fáze automatizovania elementárnych subzručností. Deti v mladšom školskom veku si dokážu, vzhľadom na vývinové charakteristiky pamäte, relatívne rýchlo a ľahko zapamätať rôzne frázy a ustálené spojenia (bez deklaratívnych vedomostí), čím si automatizujú nižšie subzručnosti potrebné pre neskoršie vedome vykonávanie vyššej rečovej činnosti, teda automatizujú si elementárne frázy a spojenia, ktoré sú súčasťou neskorších zložitejších konštrukcií. Získavajú tak kvalitné a trvalé základy pre svoj ďalší cudzojazyčný vývin. Pri neskoršom začiatku výučby cudzieho jazyka, kedy sa spravidla začína už s deklaratívnymi vedomosťami, rešpektujúc vývinové osobitosti kognitívnych procesov, nie je zvyčajne dostatok času na automatizovanie týchto elementárnych subzručností, v dôsledku čoho je sťažená, často až znemožnená, následná automatizácia zložitejších lingvistických štruktúr. Logickým dôsledkom je, že študenti majú širokú škálu teoretických poznatkov o jazyku, prípadne ich dokážu správne používať pri plnom sústredení pozornosti, avšak nie automaticky (plynulo a správne), tak ako je to nevyhnutné v reálnej komunikácii. Dôsledky nedostatočnej proceduralizácie sa prejavujú hlavne v množstve chýb, výraznej interferencii a predĺženom reakčnom čase. Navyše sprievodným javom sú samozrejme rôzne negatívne afektívne faktory ako pretrvávajúca neistota pri aplikovaní daných lingvistických javov, určitá frustrácia vyplývajúca z uvedomovania si, že sú to javy „prebrané“ a že by ich mali dobre ovládať, či

neúmerný pocit náročnosti jazyka, znížené sebavedomie, negatívny vzťah k jazyku a neochota či obava komunikovať, čím sa súčasne obmedzujú možnosti prirodzeného proceduralizovania atď.

Na základe povedaného, ako aj na základe výsledkov výskumu je zrejmé, že pri didaktickej aplikácii uvedených poznatkov je potrebné zamerať sa hlavne na problematiku efektívnej automatizácie, ku ktorej dochádza prostredníctvom systematického precvičovania. Na vyučovaní je v prvom rade nutné vytvárať dostatok príležitostí pre proceduralizáciu, teda na sústavné precvičovanie naučených vedomostí v najrôznejších kontextoch. Zároveň treba mať na zreteli nutnosť súčasného precvičovania viacerých lingvistických javov s odlišnou mierou náročnosti na automatizáciu, ktoré sú súčasne na rôznom stupni automatizácie. Odborníci v súvislosti s automatizáciou stále viac zdôrazňujú dôležitosť precvičovania naučených pravidiel v produkcii v prirodzenej (resp. simulovanej) komunikácii, keďže k proceduralizácii dochádza najlepšie v priamej činnosti, pri ktorej sa jazyk používa. Prax však ukazuje, že naši učitelia vzhľadom na viaceré faktory len sporadicky dokážu vytvárať podmienky pre komunikatívnu produkciu (podrobnú didaktickú aplikáciu uvedených poznatkov pozri v Lojová 2000).

Vychádzajúc z konštruktivistických pozícií je rovnako dôležité podčiarknuť fakt, že ani deklaratívne vedomosti sa neosvojujú jednorázovo, ale počas automatizácie sa postupne dolaďujú. Počiatočné subjektívne pochopenie deklaratívnych poznatkov slúži ako východisko precvičovania a automatizácie, počas ktorej sústavne prebieha dolaďovanie, upresňovanie a vytváranie funkčno-systémových súvislostí. Aplikovaním teoretických vedomostí v rôznych komunikatívnych situáciách si študenti poznatky viac-menej samostatne postupne zhŕňajú vo funkčnej aj systémovej rovine. Zovšeobecňujú, upevňujú a zdokonaľujú správne pravidlá a eliminujú nesprávne, dopĺňajú hlavne to, čo im počas výkladu uniklo, čo nesprávne pochopili, alebo čo zostalo nejasné. Nemôžeme teda očakávať, že študent bude prezentované lingvistické javy hneď v prvej fáze plne chápať a rozumieť všetkým aspektom ich použitia. K tomu sa dopracuje až postupným „dozrievaním“ alebo dolaďovaním nových vedomostí predovšetkým na základe ich používania vo vlastnej rečovej performancii v rôznych situáciách, kde si opakovane dolaďuje a utvrdzuje správnosť naučených poznatkov nielen formálnych, ale predovšetkým funkčných. Overuje si priebežne vytvárané hypotézy o fungovaní toho ktorého pravidla. Tieto mechanizmy súčasne vedú k vytváraniu určitého povedomia jazykovej správnosti či tzv. jazykového citu. Časové trvanie tohto procesu závisí od mnohých faktorov, ako je náročnosť lingvistických javov, ich frekvencovanosť v dĺžkurze, spôsob pedagogického sprostredkovania, individuálne osobitosti učiaceho sa jedinca a podobne. Isté však je, že proceduralizácia / automatizácia je proces dlhodobý a časovo veľmi náročný. Navyše v našich podmienkach je táto časová náročnosť ešte znásobená nedostatočnými možnosťami proceduralizovať vedomosti o fungovaní jazyka v prirodzenom prostredí, kde navyše dochádza k prirodzenej korekcii nesprávne pochopených či použitých deklaratívnych poznatkov.

Je teda nespochybniteľné, že práve skoršie zavedenie výučby cudzích jazykov vytvára predpoklady jednak pre prirodzenú automatizáciu elementárnych cudzojazyčných subzručností a jednak poskytuje väčší časový priestor pre rozloženie nezmenenej kvantity učiva, čo vytvára lepšie podmienky pre procesy automatizácie. Výsledkom takéhoto pôsobenia by teoreticky mala byť vyššia kvalita a teda aj trvácnosť, čo znamená, že študenti by síce mali v konečnom dôsledku ovládať rovnako veľa slov, fráz a lingvistických štruktúr, ale mali by ich vedieť používať automaticky, teda plynulo a správne. Okrem toho by sa mala zvýšiť ich sebaistota a cudzojazyčné sebavedomie, pozitívny vzťah k cieľovému jazyku a prirodzená potreba naďalej si dosiahnutú úroveň daného jazyka udržiavať, prípadne vo svojom cudzojazyčnom vývine ďalej pokračovať v rámci svojho celoživotného vzdelávania.

V odbornej literatúre sa v diskusiách o vhodnom veku pre začiatok učenia sa cudzieho jazyka čoraz častejšie objavujú názory, do rôznej miery podkladané výsledkami vedeckých výskumov, že z hľadiska dlhodobých a trvalých výsledkov sú na tom lepšie ľudia, ktorí sa jazyk začali učiť skôr (napr.: Harleyová v Štefánik 2004). Upozorňujú však, že keď sa deti začnú učiť

cudzí jazyk v mladšom školskom veku nemožno očakávať dlhodobé vedomosti, ak kvalitná výučba nepokračuje systematicky až do neskoršieho veku, teda až po strednú, resp. vysokú školu. Deti, ktoré začnú veľmi skoro, potrebujú oveľa viac rokov, aby dosiahli cieľovú úroveň ovládania cudzieho jazyka. Na druhej strane však odborníci predpokladajú, že pri takomto postupe sú dosiahnuté výsledky trvalejšie (Marinova-Todd 2000). Ak má teda žiak pred sebou dlhé roky učenia sa (napríklad na základnej a strednej škole), je dobré začať v mladšom veku, keďže je predpoklad, že postupne môže dosiahnuť veľmi dobrú a relatívne trvalú úroveň komunikatívnej kompetencie.

Hypotézu o trvalejších vyučovacích výsledkoch pri skoršom začiatku cudzojazyčnej výučby posilňujú aj poznatky neurovied a to predovšetkým poznatky o kritickom období pre učenie sa cudzieho jazyka, aj keď aj tu je príznačná pluralita názorov odborníkov (pozri v Bialysok a Hakuta 1994, De Keyser 2000, Lojová 2005, Skehan 1998). Rovnako aj poznatky o tzv. „Brain-based learning“, z ktorého je zrejmé, že čím komplikovanejšie neurónové siete si učiaci sa jedinec pri rôznom a dlhodobejšom používaní naučeného vytvára, tým sú poznatky trvalejšie (Jensen 1996). Ako je teda zrejmé, psychológia a neurovedy poskytujú mnohé poznatky o procesoch a mechanizmoch učenia sa, treba ich len aplikovať do procesov učenia sa cudzích jazykov a postaviť na nich relevantné didaktické odporúčania, v čom sú ešte veľké rezervy tak u nás ako aj vo svete.

Pri diskusii o kvantite a kvalite pri učení sa cudzieho jazyka sa vynára aj ďalší aspekt, ktorému sa taktiež doposiaľ nevenovala dostatočná vedecko-výskumná pozornosť: V bežnom živote vzhliadame s obdivom k bilingválnym ľuďom, ktorí si druhý jazyk osvojili vo svojom prirodzenom prostredí, a dosiahnutie porovnateľnej úrovne ovládania cudzieho jazyka považujeme zvyčajne za nedosažiteľný cieľ. Paradoxne však, ak by sme otestovali u týchto bilingválnych úroveň ovládania druhého jazyka štandardizovanými testami používanými pri výučbe cudzieho jazyka, je pravdepodobné, že výsledky by v mnohých prípadoch poukázali na prekvapujúco nízku úroveň ovládania tohto jazyka. Štandardizované testy totiž spravidla merajú v rámci úrovne porozumenia a schopnosti vyjadriť sa aj rozsah slovnej zásoby, zložitost' používaných gramatických štruktúr, úroveň písania a čítania s porozumením. Teda ukazovatele, v ktorých mnohí bilingválci nedosahujú ani zďaleka takú úroveň, ako sa na prvý pohľad zdá. A predsa ich obdivujeme a každý, kto sa učí cudzí jazyk, by chcel dosiahnuť ich úroveň, pretože v reálnom živote dokážu v druhom jazyku komunikovať automaticky, plynulo, správne a sebaisto.

Čo však robíme v školách pri výučbe cudzích jazykov? Nevzhladáme skôr k štandardom a neženieme sa viac za kvantitatívnymi ukazovateľmi? Je zrejmé, že samotný život a učenie sa jazyka v prirodzených podmienkach rešpektuje základnú psychologickú a neurolingvistickú axiomu: radšej sa naučiť menej, ale dôkladne. Prirodzenými procesmi v úzkom prepojení s každodenným životom si človek osvojuje jazyk relevantný pre svoje potreby, vytvára si zložité asociácie a neurónové spojenia, ktoré zabezpečujú trvácnosť zapamätania a umožňujú automatické vybavovanie. Na rozdiel od školského vyučovania, kde často dominuje povrchné memorovanie množstva slov, fráz a deklaratívnych poznatkov bez chápania ich zmyslu a súvislostí a bez následnej proceduralizácie, čo zákonite vedie k problémom pri vybavovaní a k rýchlemu zabúdaniu. Keďže najzákladnejším cieľom školy je pripravovať žiakov pre reálny život, premietnime tieto zákonitosti aj do cieľov, obsahu a metód výučby cudzích jazykov a úspech sa bezpochyby dostaví. Uvedomujeme si, že takéto podanie možno vnímať ako nevedeckú simplifikáciu komplexnej problematiky učenia sa a vyučovania cudzích jazykov, avšak našim cieľom je len naznačiť odlišný uhol pohľadu, ktorý bezpochyby stojí za zamyslenie pri hľadaní efektívnych ciest výučby cudzích jazykov. Na základe povedaného možno aspoň formulovať najvšeobecnejšie psychologické východisko pre didaktiku: Vyučujme tak, aby deti vnímali cudzí jazyk ako prostriedok komunikácie, poznávania, zábavy a nie len ako predmet v škole, možno neživý, otravný a stresujúci, nie len ako učivo, ktoré sa musia naučiť bez toho

aby chápali jeho zmysel. Takýmto prístupom dokážeme efektívne rozvíjať cudzojazyčnú komunikatívnu kompetenciu a formovať univerzálne základy cudzojazyčnej vzdelanosti.

Každému odborníkovi je jasné, že uvádzané aspekty a odporúčania sú vlastne konkretizované základné princípy prístupu zameraného na žiaka. Psychológia učenia sa na súčasnej úrovni rozvoja vedeckého poznania nespochybiteľne hovorí, že úspech je v dôslednej aplikácii tohto prístupu využívajúcej relevantné vedecké poznatky. Nie ako alternatívneho vyučovacieho prístupu, ale ako všadeprítomnej východiskovej edukačnej filozofie, ako spôsob myslenia učiteľa a didaktika. Teoreticky tento prístup poznáme už niekoľko desaťročí (či skôr už od čias Sokrata, Komenského a ďalších osobností), je prítomný v slovenských i európskych pedagogických dokumentoch. Avšak jeho praktická aplikácia v našich školách výrazne zaostáva za jeho teoretickou rozpracovanosťou. Naším cieľom na tomto mieste nie je analyzovať príčiny tejto skutočnosti, chceme len v uvedených súvislostiach poukázať na niektoré fundamentálne aspekty:

1. Aj napriek prijatiu novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov pri rôznych diskusiách či pri zdôvodňovaní rôznych čiastkových opatrení sa aj u nás samotný žiak neraz vytráca zo zreteľa a dominujú argumenty organizačného a ekonomického charakteru vychádzajúce zo súčasnej situácie na Slovensku. Napriek chápaniu ich dôležitosti sa domnievame, že tieto nemôžu byť rozhodujúce pri vytváraní koncepčných materiálov s dlhodobým dopadom. Určujúce by v každom prípade mali byť základné princípy tvorivo-humanistickej školy postavené na rešpektovaní vývinových osobitostí, predpokladov a potrieb žiakov. Rovnako určujúci musí byť dlhodobý cieľ (rozvíjať cudzojazyčné zručnosti žiakov, ktoré im umožnia stať sa plnohodnotným občanom európskej spoločnosti), z ktorého je potrebné odvíjať všetky čiastkové kroky. Po vytvorení kvalitného modelu na takýchto základoch je nutné vynaložiť maximálne úsilie na zabezpečenie podmienok pre postupnú implementáciu tohto modelu do nášho edukačného systému. Akýkoľvek model či čiastkové opatrenia rešpektujúce v prvom rade vonkajšie podmienky (ekonomické, organizačné, pedagogické) môže slúžiť len krátkodobým cieľom a následne musí byť inovovaný, čo je nežiaduce tak z hľadiska pedagogicko-psychologického, ako aj organizačného, ekonomického či spoločensko-politického.

2. Fakt, že dôsledná aplikácia prístupu zameraného na žiaka je základným predpokladom úspechu, platí pri vyučovaní cudzích jazykov snáď ešte vo väčšej miere ako pri vyučovaní iných predmetov. (pozri: Brandes a Ginnis 1991, Brumfit 1985, Campbell 1992, Tudor 1996). Vyplyva to z chápania samotnej podstaty jazyka ako prostriedku komunikácie a chápania reči ako zručnosti používať jazyk. Premieta sa do cieľov, obsahu, metód i foriem vyučovania, konkrétne do relevantnosti obsahu, využívania poznatkov, záujmov, kognitívneho potenciálu, tvorivosti študentov, rešpektovania ich individuálnych osobitostí a afektívnych činiteľov, názorov, postojov ako aj uspokojovania ich potrieb skupinových či individuálnych, permanentných či momentálnych, lingvistických či organizačných a pod. Učiteľom i žiakom umožňuje preniesť každodenný život do vyučovania a vytvára priestor na nesmiernu flexibilitu a personalizáciu. Vo vyučovaní nie je možné postupovať šablónovito, ale je nutné využívať variabilitu postupov a techník, kontextualizáciu a aktualizáciu. V súlade s dynamikou premenlivých pedagogických situácií by mal učiteľ v každej chvíli flexibilne reagovať na situáciu v triede, na spontánne prejavy študentov, podporovať skutočné dohováranie významov, aktivizovať zvedavosť, objavovateľské potreby a schopnosti. Okrem iného prínosu využíva tak možnosti na prirodzenú komunikáciu v momentálne aktuálnych a pre študentov relevantných situáciách, čo je bezpochyby najefektívnejší spôsob učenia.

3. V mladšom školskom veku je nutné rešpektovať princípy prístupu zameraného na žiaka snáď viac ako v ktoromkoľvek inom období. Východisková psychologická teoretická báza tohto prístupu nás vedie k hypotéze, že čím je dieťa mladšie, tým musí byť metodika vyučovania cudzieho jazyka viac postavená na špecifikách práce s danou vekovou skupinou ako na špecifikách cudzieho jazyka. Práve preto je mylný názor, že každý učiteľ cudzieho jazyka môže

učiť aj v primárnom, či dokonca v predprimárnom vzdelávaní, s ktorým sa stretávame, žiaľ, nielen u laickej verejnosti. Je samozrejmé, že učiteľ musí ovládať cieľový jazyk a metodiku jeho vyučovania, ale v prvom rade musí rozumieť deťom a vedieť s nimi pracovať, motivovať a povzbudzovať ich, vytvárať pozitívnu atmosféru a podnetné prostredie.

Musí poznať a rešpektovať špecifiká tohto vekového obdobia, vývinové osobitosti detí, zákonitosti procesu učenia sa, individuálne podmienky a od týchto faktov odvodzovať ciele, obsah, metódy i prostriedky výučby cieľového jazyka. Deti vo svojom cudzojazyčnom vývine prechádzajú cez viaceré štádiá postupného rozvíjania jazykových zručností a komunikatívnej kompetencie, ktorých výsledkom je ich postupná syntéza rezultujúca v trvalých výsledkoch, ktoré sa však dostavia až neskôr. Najvšeobecnejším cieľom v prvých štádiách je vytvoriť kvalitné univerzálne základy, rozvíjať podporné funkcie, mechanizmy, stratégie a postoje, ktoré uľahčia a urýchlia ďalšie učenie sa cudzích jazykov. Lingvistické ciele v prvých štádiách ustupujú do úzadia popri cieľoch vytvoriť pozitívne postoje k učeniu sa jazykov a predísť prípadnej demotivácii detí, ktorá môže mať dlhodobé negatívne následky.

4. Naliehavé úlohy sú aj v príprave učiteľov pre výučbu cudzích jazykov v elementárnom vzdelávaní. Je nutné ustúpiť od tradičného vzdelávania a hľadať cesty, aby sa princípy prístupu zameraného na žiaka nielen memorovali, formálne verbalizovali a chápali povrchne, ale aby sa učiteľom znútorňili, aby sa stali samozrejmom súčasťou ich osobnostného vybavenia a didaktického rozmyšľania a následne automatickým vodidlom pri ich práci so žiakmi.

Odpovede na mnohé teoretické i praktické didaktické otázky poskytuje v tomto smere vývinová psychológia, ktorá je vo svete i u nás relatívne výborne prepracovaná. Naliehavou úlohou v súčasnosti u nás je vyselektovať z toho veľkého množstva poznatkov tie, ktoré sú relevantné pre učenie sa cudzích jazykov, aplikovať ich do našich podmienok a sprostredkovať ich didaktikom a učiteľom v takej podobe, aby si ich znútorňili a aby sa stali súčasťou ich vnímania detí a pedagogického myslenia.

Principiálnu otázku, v ktorom veku je vhodné začať výučbu cudzieho jazyka, máme momentálne po rozsiahlych odborných diskusiách rozhodnutú, aj keď je prirodzené, že tieto diskusie budú naďalej pokračovať. Nebudeme sa na tomto mieste venovať rôznym aspektom tejto problematiky, chceli by sme len podčiarknuť skutočnosť, že každý vek má aj svoje výhody aj nevýhody a to z hľadiska psychologického i pedagogického (podrobne pozri v Lojová 2005). V diskutovaných súvislostiach sa nám však žiada aspoň stručne načrtnúť základné vývinovo-psychologické fakty, ktoré je nutné rešpektovať pri akýchkoľvek pedagogických rozhodnutiach a ktoré je potrebné ďalej aplikačne rozpracovávať pre naše edukačné podmienky:

1. 8-9 ročné deti sú vývinovo zrelé na vytváranie vnútorných reprezentácií ďalšieho jazyka a na učenie sa cudzieho jazyka v podmienkach školského vyučovania a to tak po stránke kognitívnej, ako aj osobnostnej, emocionálnej a sociálnej (Farkašová 2002).

2. Pri výučbe cudzieho jazyka v mladšom školskom veku sú podstatné nielen kognitívne, ale predovšetkým afektívne činitele, ktoré v podstatnej miere determinujú úspešnosť a efektívnosť výučby.

3. Úspešnosť je v motivácii, ktorá je podstatná predovšetkým pre vytváranie pozitívnych vzťahov k učeniu sa cieľového jazyka. Okrem zdanlivo dominujúcej a často preceňovanej vonkajšej motivácii je dôležité využívať prirodzenú vnútornú motiváciu mladších žiakov (zvedavosť, potrebu objavovať, experimentovať a podobne).

4. Neuropsychológia jednoznačne prikazuje, že výučba musí byť zmysluplná, zameraná na každodenný život žiakov, relevantné poznatky a aktivity primerané potrebám a záujmom žiakov.

5. Efektívna výučba musí byť založená na využívaní všetkých zmyslov, a spájani učiva so zážitkami a skúsenosťami žiakov.

6. Rýchlosť a tempo napredovania má taktiež svoje osobitosti. Mladší žiaci napredujú relatívne pomaly, ale postupne je ich učenie intenzívnejšie a tempo sa zrýchľuje (na rozdiel od dospelých, kde je tempo opačné). Spôsobujú to osobitosti kognitívneho vývinu, hlavne pamäte.

Pre učiteľov je dôležité uvedomovať si túto vývinovú zákonitosť, aby sa pri výučbe príliš neponáhľali a súčasne aby sa nenechali odradiť zdanlivo pomalým napredovaním.

7. Pri výučbe jazykov v mladšom školskom veku platí zásada: Radšej menej, ale poriadne, ako presýtiť žiakov množstvom učiva, ktoré aj tak zabudnú. Naučené slová, frázy a jednoduché štruktúry treba neustále opakovať, precvičovať v rôznych kombináciách a súvislostiach až do ich úplnej automatizácie. Psychológia pamäte poskytuje vysvetlenia prečo a ako, len po nej treba siahnuť. Jedine tak vytvoríme základy pre trvalé cudzojazyčné zručnosti a sebaistotu v cudzojazyčnej komunikácii.

8. Hypotéza kritického obdobia upozorňuje, že mladší školský vek je najvhodnejšie obdobie na rozvoj fonetických aspektov. Od rodeného hovoriaceho cudzím jazykom, prípadne učiteľa s veľmi dobrou úrovňou foneticko-fonologických aspektov dokáže dieťa napodobňovaním získať kvality, ktoré sa v neskoršom veku rozvíjajú len veľmi ťažko.

9. Jedným zo základných cieľov je zvyšovať sebaistotu pri používaní cieľového jazyka a to neustálym povzbudzovaním a zameraním na pozitívne stránky žiaka. Budovať sa však nedá jednorázovo ale postupne už od prvej vyučovacej hodiny.

10. Deti sa učia jazyk ľahšie len pri osvojovaní, teda neuvedomovanými prirodzenými mechanizmami, nie vo formálnom uvedomovanom učení sa, ktoré v škole často dominuje. Z toho je zjavné, že metodika sa musí čo najviac približovať osvojovaniu v prirodzenom prostredí. Navyše je nutné využívať prirodzené komunikatívne situácie v mikroprostredí triedy a čo najviac takéto situácie vytvárať či simulovať. Už od prvej hodiny je nutné smerovať k tomu, aby sa cieľový jazyk stal prirodzeným prostriedkom komunikácie na cudzojazyčnom vyučovaní.

Úspešnú implementáciu novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní podmieňuje aj riešenie mnohých ďalších problémov v širšom edukačnom kontexte, ktoré sa podieľajú na vytváraní optimálnych podmienok a viac či menej priamo determinujú efektívnosť konkrétnej práce učiteľa. V nasledujúcich riadkoch stručne načrtujeme tie najpodstatnejšie z hľadiska pedagogicko-psychologického:

1. Za prvoradú považujeme celkovú humanizáciu našej školy, keďže cudzojazyčná výučba je len jedným článkom vzdelávania a výchovy a ťažko môže optimálne fungovať v nevhodnom prostredí. Princiáľna otázka znie: Dosiahli sme už takú úroveň humanizácie našej školy, aby sme dokázali optimálne rozvíjať potenciál žiakov, aby deti chodili do školy s radosťou a rady sa učili, keďže vývinovo-psychologické predpoklady na toto sú nespochybniteľné? Žiaľ, zdá sa, že pre mnohé deti je školské vyučovanie ešte stále neúmerne stresujúce a to hneď od začiatku. Aj napriek radosti a vzrušeniu, s akým deti v prvé dni do školy prichádzajú, už zakaždým mnohé z nich pociťujú frustráciu, stres, preťažovanie a sú demotivované. Toto nám jednoznačne signalizuje, že v našom elementárnom vzdelávaní niečo nie je v poriadku. Túto nelichotivú skutočnosť treba mať na zreteli hlavne pri úvahách o zavádzaní vyučovania cudzieho jazyka od začiatku školskej dochádzky, prípadne do predprimárneho vzdelávania, čo je u nás jav čoraz častejší. Treba triezvo prehodnocovať, či takáto výučba bude skutočne v prospech detí a nie na úkor ich celkového zdravého vývinu. Či skutočne pomôže optimálnemu vývinu ich potenciálu v súlade s požiadavkami doby, alebo len zvýši stres a deti sa budú s neprimeranou námahou snažiť naučiť to, čo by mohli o trochu neskôr dosiahnuť oveľa ľahšie a efektívnejšie?

2. Rovnako naliehavý je aj ďalší principiálny problém: U nás zatiaľ nemáme dostatočne rozpracovanú metodiku vyučovania cudzích jazykov v mladšom školskom veku. Táto by mala byť, ako sme už uviedli, bezpodmienečne založená na prístupe zameranom na žiaka a na dôkladnom poznaní vývinovo-psychologických osobitostí, aby mohla rešpektovať potreby detí a zabezpečovať optimálny vývin ich cudzojazyčných zručností. Z týchto poznatkov sa nutne musia odvíjať všetky lingvodidaktické kroky od stanovovania cieľov cez výber obsahu, metód a foriem vyučovania až po tvorbu učebníc a doplnkových učebných materiálov. Na tomto poli nás čaká obrovské množstvo práce, pričom sa však do rôznej miery môžeme opierať o skúsenosti z iných krajín a hľadať možnosti zintenzívnenia spolupráce aj na tomto poli. Podobne je možné priamo

využívať, prípadne čiastočne adaptovať množstvo metodických materiálov, ktoré sú dostupné v zahraničí, avšak je nutné kriticky ich analyzovať a ich vhodnosť prehodnocovať z hľadiska nášho edukačného kontextu a lingvistického prostredia. Aby sme dokázali vytvoriť optimálnu metodiku a nachádzať odpovede na otázky, ktoré prináša každodenná prax, je potrebné zintenzívniť ciele interdisciplinárny výskum v spolupráci so susednými krajinami, v ktorých sú vzdelávanie, lingvistické a socio-kultúrne podmienky podobné.

3. Dnes už nie je možné zatvárať oči pred skutočnosťou, že v školských laviciach sedia nielen žiaci, ktoré sa učia jazyk ľahko, ale aj deti, pre ktoré je učenie sa cudzieho jazyka nezvládnuteľná záťaž. Neraz je napredovanie žiakov skutočne minimálne a tak po dlhých rokoch učenia sa jazyka je ich úroveň mizivá, čo okrem negatívneho dopadu na samotných žiakov súčasne výrazne sťažuje následnú prácu učiteľov v ďalších ročníkoch. Je nevyhnutné predovšetkým odhaľovať príčiny týchto javov a v súlade s vedeckými poznatkami hľadať riešenia. Naliehavosť tejto problematiky podčiarkuje aj skutočnosť, že čoraz častejšie sa objavujú diskusie o možnostiach redukovania učiva, individuálnych učebných plánov, o organizačných opatreniach umožňujúcich individuálny prístup a iné, ktoré budú v blízkej budúcnosti s veľkou pravdepodobnosťou čoraz viac pútať pozornosť kompetentných odborníkov. Nesmieme však zabúdať, že akékoľvek rozhodnutia musia byť dôsledne zakotvené v psychologických východiskách, ak chceme aby skutočne smerovali v prospech daných žiakov. Vedeckému výskumu v tejto oblasti môžu výrazne napomáhať práve učitelia z praxe nielen cennými skúsenosťami a poukazovaním na problémy, ale aj priamym zapájaním sa do vedeckých výskumov (pozri napríklad Read a Ellis 1996).

4. Rovnako naliehavé sú aj problémy cudzojazyčného vzdelávania rôznych integrovaných detí a detí so špecifickými vzdelávacími potrebami, ktoré treba riešiť tak teoreticky ako aj prakticky. Dnes to už nie sú len okrajové problémy a preto treba naliehavo vyzývať kompetentných odborníkov k širšej interdisciplinárnej spolupráci. Jedine takýto prístup môže byť konštruktívny a vyústiť do rozpracovania systematických metodických usmernení a pomôcť učiteľom v ich každodennej praxi. A predovšetkým vytvárať vhodné pedagogické podmienky, aby si títo žiaci mohli efektívne rozvíjať svoje cudzojazyčné zručnosti v rámci svojho potenciálu.

5. Okrem všetkých týchto problémov snáď najzávažnejšie sú otázky súvisiace s prípravou kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre primárne vzdelávanie. Popri viacerých prechodných opatreniach a náhradných riešeniach zameraných na riešenie momentálnej situácie je dnes prvoradou úlohou vytvoriť dlhodobu udržateľnú systémové riešenie prípravy učiteľov cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní a vytvoriť koncepciu takto profilovaných študijných programov pregraduálneho aj ďalšieho vzdelávania učiteľov. V súčasnosti prebiehajú mnohé diskusie, keďže je nutné zohľadňovať ďalšie rozsiahle súvislosti (Pupala a kol. 2008). Okrem riešenia koncepčných otázok sú rovnako dôležité aj otázky výberu obsahu, metód a foriem prípravy učiteľov. Je nutné zameriavať sa viac na vzájomné prepojenie teoretických poznatkov a rozvíjanie praktických zručností, implementovať inovatívne vyučovacie prístupy, ktoré vedú k proceduralizácii poznatkov a formovaniu presvedčení, postojov a žiaducich osobnostných kvalít učiteľov (Lojová 2004, 2007). Hlavný dôraz je potrebné klást na rozvíjanie praktického pedagogického myslenia, ktoré sa opiera o zvnútornené vedecké poznatky.

Zavedením povinného vyučovania cudzích jazykov do elementárneho vzdelávania sme bezpochyby urobili krok vpred. Súčasne sa však otvorilo množstvo problémov, ktoré treba riešiť. Niektoré hneď dnes, iné priebežne a dlhodobu tak, aby toto opatrenie smerovalo v konečnom dôsledku v prospech samotných žiakov. Je nesporné, že nielen pedagogika ale hlavne psychológia, neuroveda, kognitívne vedy a ďalšie vedné oblasti nám dnes poskytujú množstvo všeobecnejších poznatkov o tom, ako funguje človek – žiak. Treba po nich len siahnuť a adaptovať ich na špecifiká učenia sa cudzích jazykov. Ešte dôležitejšie však je tieto poznatky aplikatívne spracovať a sprostredkovať ich didaktikom a učiteľom tak, aby chápali, ako funguje psychika žiaka a mechanizmy učenia sa jazykov. Aby sa tieto zákonitosti a princípy stali súčasťou

didaktického mysleli tak, aby im učitelia dokázali automaticky, vedome či podvedome, prispôsobovať svoje pedagogické kroky v každodenných premenlivých situáciách. Takéto smerovanie bezpochyby vedie k vytváraniu pedagogických podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov, ktorí dokážu sebaisto, plynule a správne komunikovať v cudzom jazyku v reálnom živote.

Literatúra

- ANDERSON, J. R.: Practice, Working Memory, and the ACT Theory of Skill Acquisition. *Journal of Experimental Psychology*, roč. 15, 1989, č. 3, s. 527-530.
- BATSTONE, R.: Grammar. Oxford : University Press, 1994.
- BIALYSTOK, E.: On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms. *Applied Linguistics*, roč. 3, 1982, č. 3, s.181-206.
- BIALYSTOK, E. , HAKUTA, K.: In Other Words. Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, 1994.
- BRANDES, D. - GINNIS, P.: A Guide to Student-Centred Learning. NY: Basil Blackwell, 1991.
- BRUMFIT, C.: „Learner-Centred Methodology“. In: *English in the World*. Cambridge: University Press, 1985.
- CAMPBELL, J. - KRYSEWSKA, J.: Learner-Based Teaching. Oxford: University Press, 1992.
- DE KEYSER, R. M.: Learning Second Language Grammar Rules. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 17, 1995, s. 379-410.
- DEKEYSER, R. M.: The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, roč. 22, 2000, č. 4, s. 499-524.
- ELLIS, R.: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: University Press, 1994.
- FARKAŠOVÁ, E.: Aspekty vyučovania cudzích jazykov u najmladších žiakov. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2002.
- JENSEN, E.: Brain-Based Learning. California: Turning Point Publishing, 1996. ISBN 0-9637832-1-1.
- JENSEN, E.: Teaching with the brain in mind. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- JOHNSON, K.: Language Teaching and Skill Development. Oxford UK: Blackwell Publishers, 1996.
- McLAUGHLIN, B.: Theories of SLA. London: Edward Arnold, 1987.
- McLAUGHLIN, B.: Restructuring. *Applied Linguistics*, roč. 11, 1990, č. 2, s.113 - 128.
- LOJOVÁ, G.: Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov. Bratislava: Monitor Promotion 2004. ISBN 80-968040-2-2.
- LOJOVÁ, G.: Theory in foreign language teacher training. In: *Philologica LX*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2004.
- LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, G.: Výučba teórie ako súčasť prípravy učiteľov CJ. In: *Communication, Interaction and the Process of Teaching Foreign Languages after Joining the European Union*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Retaas, 2007.
- MARINOVA-TODD S. H. a BRADFORD, M. D. a SNOW, C. E.: Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*. roč. 34, 2000, č. 1, s. 9–34.
- PUPALA, B. - TANDLICOVÁ, E. - POKRIVČÁKOVÁ, S. - GADUŠOVÁ, Z. - LOJOVÁ, G.: Vyučovanie cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní: program vysokoškolskej prípravy učiteľov. Slovenský učiteľ. Príloha Technológie vzdelávania. r. 16, 2008, č.2, s. 9-11.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R.: Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks. Prešov: Prešovská univerzita, 2000.

- READ, C. - ELLIS, G.: Child development and early foreign language learning: Implications for curriculum design, methodology and materials. Report. Graz: European Centre for Modern Languages, 1996.
- SCHMIDT, R.: Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 14, 1992, s. 357 - 385.
- SKEHAN, P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: University Press, 1998. ISBN 0-19-437217-0.
- STRAKOVÁ, Z.: *Kultúrne a didaktické aspekty učebnice anglického jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000.
- ŠTEFÁNIK, J. (Ed): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004. ISBN 80-88880-54-8.
- TUDOR, I.: *Learner–Centredness as Language Education*. Cambridge: University Press, 1996.

TEST CUDZOJAZYČNÝCH SPÔSOBILOSTÍ A JEHO POUŽITIE PRI VÝBERE DETÍ DO JAZYKOVÝCH TRIED PRVÉHO ROČNÍKA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Eva Farkašová

Úvod

Veľký záujem o cudzie jazyky na začiatku 90-tych rokov vyvolal aj požiadavku zaviesť ich vyučovanie do škôl v čo najnižšom veku detí. Reflektovanie tendencie sa prejavilo masívnym rozšírením ponuky cudzích jazykov už v materských školách. Tu sa tejto práce ujali lektori, ktorí tápaním, často bez dostatočnej erudície a informovanosti postupovali skôr intuitívne využívajúc skúsenosti s vyučovaním starších žiakov či dospelých. Podobne (nekválitne a nekvalifikovane) sa realizovalo aj zavedenie prvého cudzieho jazyka od 1.ročníka v základných školách. Ťažkosti a nedostatky s tým spojené boli obrovské. Isté pravidlá sme sa pokúsili do procesu vniesť prostredníctvom riadeného, experimentálneho overovania foriem, metód a postupov pri učení cudzích jazykov najmladších žiakov ZŠ (Farkašová, 2000b).

1) Východiskom pre jednu oblasť, ktorou sme sa zaoberali, boli poznatky najmä z vývinovej a pedagogickej psychológie o zákonitostiach vo vývinovom procese na konci predškolského a začiatku školského veku, o schopnostiach a potencionálnych možnostiach detí, o faktoroch, ktoré uľahčujú či sťažujú proces učenia, o podiele intelektových a mimointelektových činiteľov na tomto procese. Poznatky z uvedených okruhov nás viedli k určeniu istých postulátov, ktoré tvorili rámec pre našu ďalšiu prácu:

- zaradenie cudzieho jazyka od 1.ročníka základnej školy predstavuje náročnejšiu formu výučby vzhľadom na zvýšené nároky na kognitívne funkcie detí (pozornosť, pamäť, myslenie, reč), na osobnostné a sociálno-emocionálne aspekty (napr. pripravenosť na podmienky riadeného učenia, veku primeraná samostatnosť, schopnosť kooperácie atď.)

⇒ viedol k požiadavke zisťovať pripravenosť detí na uvedené podmienky, aby sa zamedzilo negatívnym vplyvom ich prípadných neúspechov či zlyhávania;

⇒ viedol k vytvoreniu dvoch metodík – Test školskej zrelosti G a Test cudzojazyčných spôsobilostí

- učebný proces po didaktickej, obsahovej, metodickej stránke je potrebné adaptovať vzhľadom na vývinové špecifiká malých žiakov

⇒ viedol k úpravám učebného obsahu a zostaveniu či vytvoreniu metód a postupov, ktoré reflektovali poznatky o procese učenia a učenia sa detí v danom vekovom období

- vyučujúcich cudzích jazykov je potrebné pripraviť najmä po metodickej stránke na prácu s najmladšími žiakmi a nevyhnutné je vypracovať vhodné učebné materiály a pomôcky

⇒ viedol k praktickým výstupom v podobe odborných seminárov, vytvorenia učebných materiálov ap.

2) Druhou oblasťou výstupov tohto projektu sú vypracované pedagogické dokumenty – učebné plány a učebné osnovy pre anglický, nemecký a francúzsky jazyk schválené Ministerstvom školstva SR a metodická príručka s pracovným zošitom Jazyky hrou (Farkašová, Menzlová, Biskupičová, 2001a, b). Učebné plány boli zostavené pre všetky ročníky základnej školy; učebné osnovy boli vytvorené pre ročníky 1-4; metodický a učebný materiál poskytuje bohatý informačný, pracovný a inšpiračný zdroj pre pedagógov na prácu s deťmi 5-8-ročnými. Metódy, formy a postupy, ktoré boli v praxi overované, priniesli mnoho inovátnych a progresívnych prvkov a tieto sú naďalej aktuálne a platné.

Ako sme uviedli vyššie, sústredili sme sa aj na určenie a vytvorenie metód a postupov, ktoré by pomohli identifikovať a diferencovať vývinové aspekty či predpoklady na zaradenie do „jazykovej“ triedy. Cudzí jazyk sa chápe ako komunikačný prostriedok, ktorý je prístupný všetkým bez ohľadu na ich schopnosti či predpoklady. Rozdiely v schopnostiach alebo predpokladoch sa môžu prejavíť v úrovni, na ktorej jednotlivci cudzí jazyk zvládnu. Základná, komunikačná úroveň s limitovanými jazykovými prostriedkami je prístupná aj ľuďom, ktorí nemajú vyššie ambície – napr. správne používať cudzí jazyk v písomnej forme, čítať odborné texty, formulovať a tvoriť samostatné, odborné ústne alebo písomné celky. Neprichádzalo preto vôbec do úvahy selektovať deti a žiakov na základe „jazykových schopností“ a zisťovať u nich „nadanie na jazyk“ (tieto kategórie je vhodné skúmať v úplne odlišnom kontexte). Zostavili sme batériu „vstupných“ testov, ktorú tvorili:

- skupinový, neverbálny test zisťujúci aktuálnu úroveň psychických funkcií relevantných pre vzdelávanie v základnej škole a sledujúci niektoré osobnostné, sociálne a emocionálne koreláty, t.j. pripravenosť na školu;
 - druhá vytvorená metodika predstavuje individuálny, verbálny test, ktorý má zisťovať niektoré charakteristiky súvisiace s rozvojom verbálnych schopností, ktoré sa môžu podieľať na úspešnom zvládnutí cudzieho jazyka na komunikačnej úrovni.
- V štúdií sa budeme zaoberať predovšetkým analýzou verbálnej metodiky. Za zaujímavé považujeme aj zisťovanie niektorých údajov týkajúcich sa psychologického testu a vzájomného porovnania oboch testov.

Teoretické východiská

a) Teória kritického obdobia

Jedným z psychologických konštruktov je teória o senzitivnom či kritickom období na učenie (osvojovanie) – v našom prípade cudzieho jazyka. Pojem bol do psychológie vnesený de Vriesom (in: Vygotskij, 1976) a doposiaľ sa autori rôznia v názore naň. Teória predpokladá, že určité prvky sa učia alebo osvojujú ľahšie, ak sa predkladajú v čase, keď je mozog vývinovo disponovaný na ich prijímanie. Pri cudzích jazykoch sa predpokladá, že spoluúčinkuje plasticita a dozrievanie mozgových štruktúr, ktoré dosahujú optimum v období do puberty. Po tomto období sa na učení cudzích jazykov podieľajú iné funkcie a učenie má odlišný priebeh. Podporovanie alebo odmietanie teórie kritického obdobia do značnej miery súvisí s podmienkami alebo premennými, ktoré sa výskumne sledujú. Ak sa efektívnosť učenia meria kvantitou a rýchlosťou napredovania, u starších učiacich sa sú výsledky lepšie, kvalitatívne ukazovatele však hovoria v prospech mladších žiakov (Bruck, Genesee, 1995, Pezet, 1993, Hakuta, 1990, Lightbown, Spada, 1997 ai.).

b) Faktory podieľajúce sa na učení sa cudziemu jazyku

Na problematiku sa možno pozrieť aj prostredníctvom posúdenia, čo, ktoré oblasti sú dôležité pri učení sa cudziemu jazyku. V celej štúdii máme samozrejme na mysli riadené učenie cudzích jazykov v školských podmienkach (nie iné formy, napr. prirodzené osvojovanie si druhého jazyka v bilingválnej rodine). Nepovažujeme za vhodné vyčleniť alebo redukovat' faktory a jednotlivé zložky posudzovať izolovane. Podľa nášho názoru treba vždy brať do úvahy celý komplex činiteľov, ktoré tvoria jedinečnosť, individualitu vzhľadom na interné aj externé podmienky učenia sa.

Všeobecné rozumové schopnosti (inteligencia) zohrávajú úlohu pri všetkých vyšších psychických procesoch, teda aj pri učení. Pri učení sa cudzím jazykom, ako bolo uvedené vyššie, dôležitosť a podiel všeobecných rozumových schopností závisí od požadovanej úrovne zvládnutia jazykových zručností a od podmienok, v ktorých a za ktorých učenie prebieha.

Všeobecné rozumové schopnosti sa zisťujú intelligenčnými testami, tieto však dokážu postihnúť len istú časť z nich. Podľa teórie H.Gardnera (1983) existuje viac „inteligencií“, schopností, z ktorých sa štandardnými psychologickými testami dajú merať len verbálne, logické (matematické) a čiastočne priestorové schopnosti. Vyššie skóre v týchto testoch skutočne predikuje lepšie vzdelávacie výsledky (napr. Neisser a kol., 1996 ai.). Intelektové schopnosti predstavujú predpoklady, potenciál, ktorý sa v priaznivých podmienkach rozvíja pozitívnym smerom, ale vplyvom nepriaznivých faktorov sa latentné vlohy prejaviť nemusia. Úspešnosť, školské výkony závisia do veľkej miery od mimointelektových činiteľov.

Osobnostné vlastnosti a charakteristiky a ich podiel na učení sa cudzím jazykom je výskumne ťažko preukázať (Lightbown, Spada, 1997). V tejto oblasti sa doposiaľ nezískali jednoznačné výsledky aj vplyvom rôzne chápaných premenných, ktoré sa sledovali (vek probandov, podmienky učenia/ osvojovania si cudzieho/ druhého jazyka, použité metódy skúmania atď.). Medzi overované a na menších vzorkách potvrdené faktory patrí napríklad inhibovanosť (tamže), extroverzia/ introverzia (Carrell, Prince, Astika, 1996).

V našom výskume (Farkašová, 1997) sme sledovali vzťah medzi mechanizmami zvládania, výkonmi v testoch inteligencie a úspešnosťou žiakov posudzovanou na hodnotiacej škále učiteľmi (výsledky testov a hodnotenia učiteľmi signifikantne korelovali). Vzorku tvorili žiaci 2.-4.ročníkov základnej školy s vyučovaním cudzích jazykov od 1.ročníka, ktorí boli rozdelení do dvoch skupín podľa školskej úspešnosti. Zistili sme, že efektívnejšie, aktívnejšie a produktívnejšie zvládacie techniky používali úspešnejší žiaci a diferencie medzi skupinami boli štatisticky vysoko významné.

Výsledky osobnostného dotazníka a dotazníka adaptívneho správania nám umožnili charakterizovať úspešných žiakov „jazykových“ tried ako flexibilných, schopných prispôbiť svoje reakcie zmeneným externým podmienkam, s aktívnym prístupom k riešeniu problémov (Farkašová, 1999).

Motivačné, vôľové, záujmové, postoje, emocionálne premenné tvoria veľmi variabilnú zložku interindividuálnych rozdielov. Miera, úroveň, kvalita, podiel jednotlivých činiteľov sa mení v čase najmä z hľadiska veku detí.

Okrem uvedených faktorov sa na učebnom procese zúčastňujú externé vplyvy, napr. rodinné a širšie sociálne prostredie, premenné na strane učiteľa, používané didaktické prostriedky ai.

Na učebných výsledkoch žiakov sa podieľajú nielen schopnosti alebo predpoklady detí (poznávacie funkcie), ale nemalou mierou prispievajú aj ďalšie faktory – interné aj externé, napr. motivácia, záujem, vôľové a osobnostné vlastnosti, štýly učenia na jednej strane a pôsobenie učiteľa, rodinného a širšieho sociálneho prostredia, spoločensko-ekonomické, demografické a iné podmienky na strane druhej.

c) Náročnosť typu výučby

Učenie sa cudziemu jazyku od začiatku školskej dochádzky predstavuje pre dieťa zvýšenú záťaž aj v tom zmysle, že prichádza v čase, keď prebiehajú zásadné zmeny v jeho živote – adaptácia na školu, na novú rolu, na zmeny v povinnostiach, v dennom režime. Okrem toho tento predmet pre väčšinu detí znamená nový charakter komunikácie – používanie dovtedy neznámeho jazyka.

Záťaž sa týka aj zvýšených požiadaviek na psychické funkcie (napr. koncentrácia pozornosti, pamäť – jej kapacita, zámernosť, dlhodobosť, myšlienkové operácie, rečové schopnosti), zmyslové orgány (napr. sluchová a zraková diskriminácia, artikulačné schopnosti), na osobnostnú a emocionálnu „pripravenosť“ (pozri vyššie).

Skúsenosti z prvých rokov experimentálneho overovania, keď sme sa intenzívne zúčastňovali hodín cudzieho jazyka u najmladších žiakov, potvrdili, že mnohé deti mali ťažkosti sústrediť sa, zapájať sa do spoločných činností, rýchlo strácali záujem, nedokázali sledovať

dianie okolo seba a primerane reagovať. Zistené poznatky podporili náš predpoklad, že je potrebné zvážiť, či tento typ vyučovania – jazykové triedy od 1.ročníka – prinesú všetkým deťom pozitívne zážitky a radosť z úspechov, či ich budú motivovať a nie odrádzať, pretože pozícia outsidera alebo dokonca preradenie dieťaťa do triedy bez cudzieho jazyka kvôli neuspokojivým výsledkom, nezvládaniu učiva by mohla dieťaťu ublížiť a nebola by to dobrá vizitka princípov „škola zameraná na žiaka“. Testovanie ako určitá forma výberu sa javila ako vhodný spôsob na predchádzanie neúspešnosti, eliminovanie negatívnych zážitkov detí, rešpektovanie ich možností a schopností.

d) Testy cudzojazyčných schopností

Metodiky na zisťovanie schopností učiť sa cudzí jazyk sa začali používať už pred mnohými rokmi. Ich účel a zameranie boli rôzne. Väčšina z nich sa orientovala na cieľové skupiny bilingválnych detí či dospelých, na imigrantov alebo predmetom záujmu bolo zisťovanie predpokladov, špeciálnych schopností, nadania na cudzie jazyky (napr. Hakuta, 1990, Padilla, Fairchild, Valdez, 1990, Árochová, Šebová, 1990).

Vytvorené testy zisťovali predpoklady pre cudzojazyčnú výučbu (napr. Carroll, Sapon, 1958) a určené boli žiakom vo veku, kedy sa výučba začínala, t.j. od 11 rokov. Na Slovensku boli zahraničné metodiky adaptované na našu situáciu. Pôvodný test autorky M.Malíkovej (1989) sa pokúsil zisťovať úroveň cudzojazyčných schopností (určený bol deťom vo veku 8 rokov). Test našiel isté uplatnenie v praxi, hoci jeho prognostická hodnota bola spochybnená vlastným výskumom overujúcim jeho predikčnú validitu (Dočkal, Schranzová, 1994). Tento výskum súčasne potvrdil, že u mladších detí sú predikčne spoľahlivejšie neverbálne než verbálne metodiky (detský synkretizmus, pozri ďalej).

Test cudzojazyčných spôsobilostí

V rámci experimentálneho overovania vytvorili sme **Test cudzojazyčných spôsobilostí – forma MD**, ktorý predstavoval verbálnu a individuálne aplikovanú metodiku pri výbere detí. V tomto zmysle vyvažoval psychologický test, ktorý mal charakter neverbálnej a skupinovo administrovanej metodiky (použili sme špeciálne upravený test školskej zrelosti/pripravenosti – Test školskej zrelosti G, **TŠZG**).

Test cudzojazyčných spôsobilostí (**TCS**) bol navrhnutý na orientačné zisťovanie aktuálnej úrovne časti verbálnych schopností, ktoré môžu mať súvis s neskorším učením sa cudziemu jazyku. Počas overovania projektu vyučovania CJ od 1.ročníka sme jeho podobu upravovali na základe skúseností a požiadaviek praxe a v súčasnosti pripravujeme jeho publikovanie.

Cieľom TCS bolo tiež poskytnúť vyučujúcim cudzích jazykov prostriedok, ako lepšie spoznať deti ešte pred samotným zaškolením a na základe toho umožniť im kvalitnejšiu prípravu na prácu s deťmi v období po ich zaškolení. Metodiku TCS zadávajú vyučujúci cudzích jazykov po inštrukciách a zázviku, ako pracovať s testom a ako ho vyhodnocovať. Individuálna administrácia metodiky trvá približne 10 minút.

Vzhľadom na spôsob a formu administrácie tohto testu za primárne považujeme jeho podporné a doplnkové funkcie, preto sme sa nesústredili na prognostické parametre. Zaujímali nás však otázky, ako sa s ním učiteľom pracuje, aké výkony v ňom podávajú deti, ako (alebo či vôbec) súvisia výsledky zaznamenané pred samotným učením sa cudzieho jazyka v základnej škole s neskoršími výsledkami žiakov v tomto predmete.

Test cudzojazyčných spôsobilostí pozostáva zo 4 úloh:

- 1. Učenie sa slovám**
- 2. Všeobecné informácie**
- 3. Opakovanie slov**
- 4. Opakovanie viet**

Účelom individuálnej administrácie testu je sledovanie vyjadrovacích a komunikačných schopností detí v slovenskom jazyku (odpovedanie na otázky, samostatný, súvislý verbálny prejav, produkcia, aktívna slovná zásoba), sledovanie niektorých súvisiacich aspektov v cieľovom jazyku, ako aj zisťovanie rečových chýb a problémov, ktoré môžu súvisieť s osobnostnými a emocionálnymi ťažkosťami rôznej etiológie (napr. neurotické alebo inhibované prejavy, emocionálna labilita, koncentrácia pozornosti).

Maximálny počet bodov je 65.

Opis úloh:

- **Učenie sa slovám** – úloha zisťuje aktuálnu krátkodobú pamäť na vizuálno-auditívne stimuly; jej súčasťou je sada farebných podnetových obrázkov
- **Všeobecné informácie** – úloha orientačne sleduje porozumenie bežným situáciám vyskytujúcich sa v každodennom detskom svete
- **Opakovanie slov** – úloha zisťuje auditívno-diskriminačné a artikulačné schopnosti
- **Opakovanie viet** – úloha sa zameriava na auditívne diskriminačné a imitačné schopnosti.

TCS sa aplikuje v období **pred** vstupom do školy. Jeho výsledky spolu s výsledkami psychologického testu tvoria podklad pre odporúčenie, či presnejšie neodporúčenie detí do jazykovej triedy (tzv. negatívny výber). „Neodporúčenie“ sa navrhuje nielen vzhľadom na nízke skóre predovšetkým v teste školskej pripravenosti (k testu boli vypracované normy hodnotenia pre špecifickú skupinu detí), ale aj vzhľadom na kvalitatívny rozbor výsledkov oboch testov a zistené ťažkosti či nedostatky v mimointelektových činiteľoch (napr. výrazná nesamostatnosť, krátkodobá koncentrácia pozornosti, neporozumenie inštrukciám, úlohe – ani po individuálnom vysvetľovaní ap.).

Po viacerých rokoch používania uvedených metodík sme overovali výkony detí a platnosť vytvorených noriem v psychologickej metodike. Z týchto čiastkových výskumov vyplýva pozitívne zistenie – potvrdila sa platnosť noriem vytvorených na základe pôvodného štatistického spracovania. Na druhej strane sme zistili, že pripravenosť detí na požiadavky školy sa v niektorých oblastiach znížila (napr. zobrazovacie spôsobilosti, porozumenie situáciám), čo považujeme z negatívnu vizitku výchovných postupov a práce s deťmi predškolského veku – v rodinách či materských školách. Z výsledkov boli publikované viaceré štúdie (napr. Farkašová, 1992, 1993, 1995, 1997, 1998a,b,c, 2000; Farkašová, Biskupičová, 2000 ai.).

Výskum

Základným výskumným zámerom bolo overiť, či alebo nakoľko výsledky v TCS korešpondujú s výsledkami po istom čase zaškolenia. Stanovili sme nasledovné hypotézy:

1. Výsledky Testu cudzojazyčných spôsobilostí budú korelovať s výsledkami v cudzom jazyku.
2. Vzťah medzi výsledkom v Teste cudzojazyčných spôsobilostí a známkami z cudzieho jazyka sa neprejavia dlhodobo.
3. Výsledky v Teste cudzojazyčných spôsobilostí budú signifikantne korelovať s výsledkami v Teste školskej zrelosti G (detský synkretizmus).

Metódy a postupy

Vzhľadom na zámer sledovať vzťah medzi výsledkami v TCS a v cudzom jazyku z časového aspektu, našu vzorku tvorili triedy z viacerých ročníkov. Krátkodobý efekt sa mohol prejavíť už v 2.ročníku, ale zaujímali sme sa tiež o výsledky starších žiakov. Do výskumu sme tak zahrnuli aj výsledky žiakov v 4. a 6.ročníku.

Kritériom školských výsledkov boli koncoročné známky z predmetu cudzí jazyk (CJ) v uvedených ročníkoch, ktoré sme porovnávali s výsledkami v TCS získanými pred zaškolením detí.

Uvádzame aj výsledky v druhom „vstupnom“ teste – TŠZG, ktoré sme porovnávali so známami zo slovenského jazyka (SJ) a matematiky (M).

Našu výskumnú vzorku tvorili žiaci z dvoch základných škôl (ZŠ): z každej školy sme jednu triedu sledovali longitudinálne – v 2., 4. a 6.ročníku; ďalšie výsledky sme zisťovali u žiakov z viacerých 2. a/resp. 4.ročníkov. Z podrobnejšieho štatistického spracovania sme vylúčili tých žiakov, od ktorých sme nemali kompletné údaje (ich počet bol 23). Počet žiakov nášho výberu je **244**. (pozn.: Pri sledovaní niektorých početností sme pracovali s celkovým, reálnym počtom detí, t.j. 267, čo v texte na príslušných miestach uvádzame.)

Priemerný vek detí pri „vstupnom“ testovaní bol **6 rokov a 10 mesiacov**.

Charakteristika škôl

Jedna zo škôl – **I.ZŠ** – má charakter sídliskovej ZŠ, z ktorej pomerne veľká časť žiakov dosahujúcich výborné výsledky odchádza do 8-ročných gymnázií, čím na 2.stupni dochádza k ťažkostiam udržať si primerane vysokú úroveň edukačných ukazovateľov. Na škole sa vyučuje anglický a nemecký jazyk.

Druhá ZŠ – **II.ZŠ** – predstavuje celomestský typ, pôsobí ako „výberová škola“, o ktorú je každoročne veľký záujem v rodičovskej verejnosti. Škola ponúka anglický, nemecký a francúzsky jazyk v učebných plánoch od 1.ročníka.

Výsledky

Vo výskumnom súbore bolo z počtu 244 detí 117 chlapcov a 127 dievčat, čo predstavuje zastúpenie v pomere 47,95% : 52,05%. Prehľad rozloženia celkového počtu žiakov, ročníkov a tried výskumného súboru je uvedený v tabuľke 1.

Tab.1 Počet žiakov a tried v jednotlivých školách a ročníkoch

Škola Ročník	I. ZŠ		II. ZŠ		N spolu
	N	PT	N	PT	
I. 2.r.	-	-	69	3	69
I. 4.r.	-	-	44	2	44
2.+ 4.r.	84	4	-	-	84
2.+ 4.+ 6.r.	20	1	27	1	47
Spolu	104	5	140	6	244

N – počet žiakov

PT – počet tried

Celkový reálny počet všetkých žiakov v triedach sa pohyboval od 18 do 27; v priemere bolo v I.ZŠ 22 žiakov na triedu a v II.ZŠ to bolo 26 žiakov. Záujem o II.ZŠ sa premieta aj do vyššieho počtu žiakov v triedach. V predmete cudzí jazyk sa však všetky triedy obidvoch škôl delia na skupiny, pričom tieto nemajú vždy rovnaké CJ (napr. polovica triedy sa učí anglický a druhá polovica nemecký jazyk).

Väčšina žiakov sa ako prvý cudzí jazyk učí angličtinu; menší počet žiakov je v skupinách s nemeckým a francúzskym jazykom. Prejavuje sa všeobecne pozorovaný trend preferovania angličtiny ako jazyka čísla jedna minimálne v európskom kontexte.

1) Test cudzojazyčných spôsobilostí – výsledky

V tabuľke 2 sú uvedené priemerné hodnoty výsledkov Testu cudzojazyčných spôsobilostí (TCS) a výslednej známky z cudzieho jazyka (CJ) v jednotlivých triedach, ročníkoch a školách.

Z tabuľky 2 vidno, že priemerné skóre v TCS je v I.ZŠ **45,85** a v II.ZŠ **55,04**. Domnievame sa, že za výsledkami stojí najmä možnosť výberu žiakov z väčšieho množstva prihlásených detí – každoročne sa tu zaznamenáva počet prihlásených uchádzačov vysoko prekračujúci limity na prijatie detí („prestížnosť“ či atraktivnosť školy, ktorej dobrý prístup k žiakom a kvalitné vzdelávacie výsledky pravdepodobne podporujú záujem rodičov), hoci nemožno vylúčiť, že

v I.ZŠ skúšajúce majú prísnejšie kritériá na posudzovanie adekvátnosti odpovedí detí. Prvej alternatíve však nasvedčujú lepšie výsledky aj v druhej, psychologickú metódu (pozri ďalej). Na základe uvedeného môžeme očakávať, že deti nášho súboru, ktoré boli vybraté do jazykových tried v II.ZŠ, majú predpoklady dosahovať lepšie známky, byť v tomto zmysle úspešnejšie než deti z I.ZŠ.

Tab. 2 Výsledky v TCS a známky z CJ v jednotlivých školách a ročníkoch (priemerné hodnoty)

Škola	TCS (AM)	Známky z CJ (AM)		
		2.roč.	4.roč.	6.roč.
I. ZŠ	47,45	1,20	1,45	-
	45,61	1,13	1,35	-
	42,53	1,15	1,30	-
	48,18	1,09	1,36	-
	45,10	1,35	1,70	2,35
AM spolu	45,85	1,18	1,43	2,35
II. ZŠ	55,79	1,00	-	-
	53,36	1,18	-	-
	57,26	1,22	-	-
	52,45	-	1,23	-
	55,23	-	1,36	-
	55,81	1,11	1,19	1,48
AM spolu	55,04	1,13	1,26	1,48

AM – priemerná hodnota

Pri pohľade na priemerné koncoročné známky z predmetu cudzí jazyk, uvedené v tabuľke 2, zisťujeme, že v 2.ročníku žiaci dosahujú výborné výsledky, dokážu zvládnuť požiadavky náročnejšieho typu výučby a ich známky majú prevažne motivačnú funkciu. Postupne, v ďalších ročníkoch, sú známky v priemere nižšie a súčasne diferenciacia medzi školami sa zväčšuje. Hoci jeden 6.ročník nemôžeme považovať za „reprezentanta“ celej školy, predsa výsledné známky naznačujú zmeny nielen v náročnosti výučby na 2.stupni, ale predpokladáme aj zmeny v interných faktoroch podmienené pravdepodobne aktuálnym vekovým obdobím – začiatok puberty, ktoré sa môže prejavovať zmenami v postojoch, motivácii, hodnotovej orientácii, záujmoch ap. Pri bližšom sledovaní zisťujeme, že sa zväčšujú rozdiely medzi výkonmi jednotlivých žiakov – niektorí si zachovávajú výborné učebné výsledky, kým u iných sa prospech oproti predchádzajúcim ročníkom zhoršuje.

Priemerné výsledky v TCS (AM spolu) predstavujú úspešnosť riešenia úloh 70,48%, resp. 84,68% z maximálneho počtu bodov. Nižšie priemerné hodnoty dosiahnuté v I.ZŠ sú ovplyvnené aj väčším rozptylom hodnôt, t.j. väčším počtom detí, ktoré v TCS dosiahli hraničné bodové hodnotenie (34-30 bodov). Pri detailnejšom pohľade na školské výsledky týchto žiakov konštatujeme, že ich prospech sa v priebehu rokov zhoršoval (známky zo sledovaných predmetov boli dobré až dostatočné, k čomu sa vrátíme neskôr).

Zisťovali sme významnosť rozdielov medzi školami t-testom pre nezávislé výbery, ktorý potvrdil jeho vysokú signifikantnosť (tabuľka 3). Školy majú odlišné podmienky, ktoré sa odrážajú aj vo výkonoch uchádzačov o zaradenie do jazykovej triedy. Aby sme mohli odpovedať na otázku, ako alebo či vôbec výsledky v TCS súvisia s neskoršími výkonmi v cudzom jazyku

meranými známkami na koncoročných vysvedčeniach, sledovali sme významnosť vzťahov prostredníctvom korelácií (tabuľka 4).

Tab. 3 Porovnanie výsledkov TCS medzi školami I.ZŠ a II.ZŠ

Škola	TCS			t-test
	N	AM	s.d.	
I. ZŠ	104	45,85	7,754	-10,568 ***
II. ZŠ	140	55,04	5,841	

N – počet žiakov

AM – priemerná hodnota

s.d. – smerodajná odchýlka

*** – významné pri $p < 0,001$

Tab. 4 Korelácie výsledkov v TCS a známok z CJ a ich signifikantnosť v jednotlivých ročníkoch a školách

Škola	TCS (AM)	Koefficienty korelácie r		
		2.roč.	4.roč.	6.roč.
I. ZŠ	47,45	-0,247	-0,221	-
	45,61	-0,118	0,058	-
	42,53	-0,041	-0,163	-
	48,18	-0,506 **	-0,367	-
	45,10	0,005	-0,202	0,175
II. ZŠ	55,79	0,000	-	-
	53,36	-0,430 *	-	-
	57,26	-0,410 *	-	-
	52,45	-	0,200	-
	55,23	-	-0,390 *	-
	55,81	-0,320	-0,130	-0,190

AM – priemerná hodnota

r – koeficient korelácie

* – významné pri $p < 0,05$

** – významné pri $p < 0,01$

Z tabuľky 4 vidno, že prevažná väčšina uvádzaných vzťahov (73,68%) má negatívne znamienko, čo znamená, že čím vyšší počet bodov dieťa dosiahlo v Teste cudzojazyčných spôsobilostí, tým malo lepšie známky z predmetu cudzí jazyk (v jednotlivých ročníkoch). Nulová hodnota r v jednom z 2.ročníkov predstavuje nezávislosť premenných a znamená, že všetci žiaci mali rovnakú známku z cudzieho jazyka – jednotku. Korelácie z časového hľadiska majú kolísavý priebeh – aj v triedach, kde vzťah zisťovaný v nižšom ročníku bol slabší, neskôr dosiahol vyššie hodnoty. Takýchto prípadov je iba niekoľko, preto môžeme vysloviť len opatrnú domnienku, že výsledky v TCS môžu naznačiť tendenciu výkonov aj v ďalších ročníkoch, nielen vypovedať o aktuálnom stave v čase testovania. K tejto otázke sa vrátíme neskôr.

Z 19 zisťovaných korelácií sme v štyroch prípadoch zaznamenali štatistickú významnosť – v jednej triede bola vysoká signifikantnosť ($p < 0,01$), v ďalších dvoch prípadoch sa výsledok k významnosti blížil ($r=320$; $r=367$). Tesnejšie korelácie boli v druhom ako v štvrtom ročníku a v šiestom ročníku boli veľmi slabé.

Na základe výsledkov, ktoré sa javia ako tendencie, test TCS nepovažujeme za jednoznačne spoľahlivé kritérium na odhad budúcich učebných výsledkov v cudzom jazyku (vyjadrených známku). Môžeme však konštatovať, že výsledok orientačnej skúšky poskytuje pohľad na podobu budúcich výkonov v tom zmysle, že čím vyššie bolo skóre v TCS, tým je pravdepodobnejšie, že učebný výkon v CJ detí bude lepší a naopak: deti s nízkymi výsledkami v teste budú mať slabšie známky v CJ, a to nielen v začiatkoch zaškolenia, ale aj v ďalších ročníkoch.

2) Test školskej zrelosti G – výsledky

Napriek tomu, že hlavným cieľom štúdie je priniesť informácie o výskume týkajúceho Testu cudzojazyčných spôsobilostí, jeho výsledkoch a ďalších získaných korelátoch v tejto oblasti, považujeme za potrebné poukázať aj na výsledky druhej používanej metodiky – Testu školskej zrelosti G (TŠZG) a vzájomné súvislosti týchto metodík.

Efektívnosť merania poznávacích i mimopoznávacích funkcií pred zaškolením prostredníctvom TŠZG sme konfrontovali so známami zo slovenského jazyka (SJ) a matematiky (M) ako predmetov, ktoré najviac vypovedajú o učebných schopnostiach žiakov (tzv. profilové predmety). V tabuľke 5 sú uvedené priemerné hodnoty TŠZG a známok v jednotlivých ročníkoch a školách.

Tab. 5 Výsledky v TŠZG a známky zo SJ a M v jednotlivých školách a ročníkoch (priemerné hodnoty)

Škola	TŠZG (AM)	2.roč.		4.roč.		6.roč.	
		SJ	M	SJ	M	SJ	M
I. ZŠ	105,30	1,10	1,10	1,30	1,45	-	-
	96,61	1,05	1,05	1,21	1,26	-	-
	101,29	1,05	1,09	1,45	1,50	-	-
	103,75	1,35	1,25	1,75	1,75	2,60	2,65
AM spolu	101,86	1,14	1,12	1,42	1,49	2,60	2,65
II. ZŠ	100,75	1,08	1,00	-	-	-	-
	107,05	1,18	1,05	-	-	-	-
	108,52	1,17	1,00	-	-	-	-
	104,18	-	-	1,23	1,27	-	-
	106,41	-	-	1,36	1,32	-	-
	109,70	1,00	1,00	1,11	1,00	1,67	1,26
AM spolu	106,17	1,12	1,01	1,23	1,20	1,67	1,26

AM – priemerná hodnota

SJ – slovenský jazyk

M – matematika

V I.ZŠ je v tomto prehľade o triedu menej, pretože v jednom zo sledovaných rokov sa test školskej pripravenosti nerealizoval. Počet porovnávaných subjektov v teste TŠZG je tak 79.

Tabuľka 5 dokumentuje, že priemerné známky zo sledovaných predmetov (slovenský jazyk a matematika) sa zhoršujú s postupnými ročníkmi podobne, ako známky z cudzích jazykov. Kým

v ročníkoch 1.stupňa je zmena v priemere o niekoľko desiatín, 6.ročník vykazuje výraznejšie zhoršenie výkonov. Podľa očakávania žiaci v II.ZŠ dosahujú lepšie známky ako v I.ZŠ. Znamky zo SJ a M sú v 2.ročníku v školách porovnateľné; v ďalšom období však nastáva zväčšenie diferencie a v 6.ročníku predstavuje jeden známkový stupeň. (pozn.: K tomuto trendu môže prispievať aj skutočnosť, že v našom výbere bolo v I.ZŠ viac chlapcov ako dievčat, ale v II.ZŠ počet dievčat prevyšuje počet chlapcov. V súvislosti s vyššie uvádzaným predpokladaným vplyvom vývinového obdobia na prospech žiakov môže aj tento faktor zohrávať istú úlohu.)

Zaujímavé je, že v II.ZŠ sú priemerné známky z matematiky mierne lepšie ako zo slovenského jazyka. Domnievame sa, že tu môže spolupôsobiť aj dobrá úroveň všeobecných rozumových schopností, teda žiaci neprejavujú špecifické verbálne schopnosti, resp. schopnosti len v oblasti jazykových predmetov.

Zisťovali sme korelácie testu školskej pripravenosti a známok zo slovenského jazyka a matematiky v jednotlivých triedach, ročníkoch a školách. Výsledky sú uvedené v tabuľke 6.

Tab. 6 Korelácie výsledkov v TŠZG a známok zo slovenského jazyka a matematiky a ich signifikantnosť v jednotlivých ročníkoch a školách

Škola	TŠZG (AM)	Koefficienty korelácie r					
		2.ročník		4.ročník		6.ročník	
		SJ	M	SJ	M	SJ	M
I. ZŠ	105,30	-0,090	-0,559 **	-0,135	-0,343	-	-
	96,61	-0,339	-0,339	-0,684 **	-0,452 *	-	-
	101,29	0,101	0,055	-0,060	-0,045	-	-
	103,75	-0,418 *	-0,274	-0,549 **	-0,276	-0,389 *	-0,399 *
II. ZŠ	100,75	-0,533 **	0,000	-	-	-	-
	107,05	0,425 *	0,042	-	-	-	-
	108,52	-0,103	0,000	-	-	-	-
	104,18	-	-	-0,199	-0,125	-	-
	106,41	-	-	-0,282	-0,221	-	-
	109,70	0,000	0,000	-0,074	0,000	0,024	-0,225

AM – priemerná hodnota

r – koeficient korelácie

* – významné pri $p < 0,05$

** – významné pri $p < 0,01$

Nulové výsledky korelácií znamenajú, že všetci sledovaní žiaci mali rovnakú známku – jednotku. Takéto údaje sa vyskytujú iba v II.ZŠ, kde je vyššie priemerné skóre v TŠZG ako v I.ZŠ. V štyroch prípadoch z piatich sa takéto ohodnotenie týka matematiky. V triede s najlepšimi priemernými bodovými hodnotami v teste (109,70) je najviac „jednotkárov“ a výborné známky zo SJ a M má väčšina z nich aj na 2.stupni.

V I.ZŠ sa prospech žiakov postupne diferencuje a hodnotenie známkami má široký záber. Tu sme zistili tesnejší vzťah medzi výkonmi vo „vstupnom“ teste a neskoršími známkami zo

sledovaných predmetov: nižšie skóre v teste predznamenáva slabšie učebné výsledky a naopak – čím je skóre v teste vyššie, tým je pravdepodobnejšie, že dieťa bude dosahovať dobré školské výsledky aj v ďalších rokoch. Z tohto hľadiska má test prognostickú hodnotu.

Viac signifikantných vzťahov sme zistili s predmetom slovenský jazyk (6) ako s matematikou (3). Použitá neverbálna metodika na konci predškolského veku dokáže lepšie predikovať neskoršie výsledky v predmete, kde očakávané a rozvíjané zručnosti a spôsobilosti majú verbálnu alebo komunikačnú bázu, ako v predmete využívajúcom exaktnejšie, abstraktnejšie, logickejšie formy myslenia a učenia. Napriek tejto tendencii predpokladáme, že tu pôsobí aj efekt tzv. detského synkretizmu, čo znamená, že schopnosti v danom období majú „celostný“ charakter a nie je účelné, ale ani možné, presnejšie rozlišovať jednotlivé typy, druhy schopností.

Overovali sme aj signifikantnosť rozdielov vo výsledkoch TŠZG medzi obidvomi školami. Porovnanie t-testom dokumentuje tabuľka 7.

Tab. 7 Porovnanie výsledkov TŠZG medzi školami I.ZŠ a II.ZŠ

Škola	TŠZG			t-test
	N	AM	s.d.	
I. ZŠ	79	101,86	10,551	-2,976 **
II. ZŠ	140	106,171	10,145	

N – počet žiakov

AM – priemerná hodnota

s.d. – smerodajná odchýlka

** – významné pri $p < 0,01$

Rozdiely vo výsledkoch testu školskej pripravenosti sú vysoko štatisticky významné. Znamená to, že do II.ZŠ deti vstupujú lepšie pripravené, čo môže byť ovplyvnené aj inými ako internými (predpokladovými) faktormi. Takéto premenné sme však nesledovali a ani by sa nedali po kvalitatívnej stránke vyhodnotiť (napr. navštevovanie materskej školy, výchova v rodine a mnohé premenné v rámci týchto prostredí ai.).

Odlíšná „štartovacia“ úroveň na začiatku školskej dochádzky predznamenáva a vysvetľuje aj ostatné diferencie zistené v neskoršom období, o ktorých sme už písali vyššie.

Zaujímali nás aj vzťah dvoch metodík používaných pri testovaní predškolákov. Testy samozrejme nemožno zamieňať, nepredpokladáme, že merajú tie isté funkcie či charakteristiky. Mieru vzťahu sme zisťovali z priemerných výsledkov celého súboru. Tu sme po vylúčení triedy, kde nebol k dispozícii test školskej pripravenosti, mali údaje od 219 žiakov. Korelačný koeficient r vyjadrujúci bol **0,231** a bol vysoko signifikantný ($p < 0,01$). Znamená to, že výkony v testoch navzájom súvisia – čím je lepší výsledok v jednej metodike, tým vyššie skóre je aj v druhej. Naznačená je tu tendencia, že vyššia úroveň poznávacích funkcií (meraná prostredníctvom TŠZG) má vplyv aj na dosiahnutie lepších výsledkov v orientačnej verbálnej metodike (TCS).

V našej vzorke sa potvrdila istá súvislosť, vzťah medzi použitými metodikami, t.j. medzi zisťovanými cudzojazyčnými spôsobilosťami a faktormi pripravenosti na školu. Jeden i druhý test sleduje dosiahnutú úroveň psychických funkcií, aj keď rôznych. Tento výsledok z hľadiska vývinovej psychológie podporuje tézu o detskom synkretizme. Z pedagogicko-psychologického hľadiska sa ukazuje neúčelné pátrať u malých detí po „nadaní na cudzie jazyky“ alebo všeobecnejšie – na základe odmeraných verbálnych schopností usudzovať na špecifické schopnosti učiť sa cudzie jazyky.

3) Ďalšie výsledky

Chceli sme zistiť, či niektoré rozdiely vo výsledkoch v našom súbore môžu byť zapríčinené odlišujúcou sa vývinovou úrovňou medzi chlapcami a dievčatami. Známy je fakt, že vo vekovom období približne do 10 rokov dievčatá v niektorých ukazovateľoch dosahujú istú vývinovú úroveň skôr ako chlapci (napr. verbálne schopnosti), v iných je tomu naopak (napr. priestorové vnímanie). Nasledujúce tabuľky 8 a 9 poskytujú dokumentujú, či existujú diferencie medzi chlapcami a dievčatami vo výsledkoch jednotlivých metodík.

Tab. 8 Porovnanie výsledkov TCS medzi chlapcami a dievčatami v celom súbore

Pohlavie	TCS			t-test
	N	AM	s.d.	
chlapci	117	50,55	8,609	-0,859
dievčatá	127	51,66	7,630	

N – počet žiakov

AM – priemerná hodnota

s.d. – smerodajná odchýlka

Tab. 9 Porovnanie výsledkov TŠZG medzi chlapcami a dievčatami v celom súbore

Pohlavie	TŠZG			t-test
	N	AM	s.d.	
chlapci	104	103,56	11,318	-0,657
dievčatá	115	104,47	9,185	

N – počet žiakov

AM – priemerná hodnota

s.d. – smerodajná odchýlka

V teste TŠZG viacerí žiaci nemali poznačené údaje, preto je ich počet v tabuľke 9 odlišný ako pri predchádzajúcom porovnaní (tab.8).

Doteraz sme neuvádzali, že normy, ktoré sme vytvorili pre test TŠZG, zohľadňovali odlišné výkony u chlapcov a dievčat: Nakoľko sme zaznamenali vysoko signifikantné rozdiely v úlohách sledujúcich vývin niektorých funkcií, ktorý je daný odlišným tempom dozrievania mozgových štruktúr u chlapcov a dievčat, prispôbili sme hodnotiace kritériá tejto skutočnosti. Z údajov v tabuľke 9 vyplýva, že výkony detí, posudzované podľa špecifických noriem, vyrovnávajú hendikep chlapcov. ***Tento výsledok potvrdzuje, že pri posudzovaní školskej pripravenosti dievčatá nie sú oproti chlapcom zvyhodňované.***

Ani výsledky v TCS nenaznačujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, aj keď tu sa výkony detí posudzovali rovnakými kritériami (tab.8). ***Obsah úloh v TCS teda umožňuje všetkým deťom rovnako preukázať svoje spôsobilosti a požiadavky na verbálny prejav nie sú takého druhu, v ktorom by niektorí boli znevýhodňovaní.***

Priemerné hodnoty v každej z metodík sú podobné a určité rozdiely naznačujú iba väčšie smerodajné odchýlky u chlapcov, kým výsledky dievčat sú kompaktnejšie.

4) Reakcie používateľov TCS

U vyučujúcich, ktorí dlhodobo používajú TCS pri „vstupnom“ testovaní detí do jazykových tried, sme zisťovali ich názory na metodiku, ako sa im s ňou pracuje, ako sa osvedčuje, čo by po praktických skúsenostiach navrhovali upraviť. Ich reakcie možno zhrnúť do nasledovných bodov:

- Test predstavuje užitočnú pomôcku, ktorej výsledky do značnej miery korešpondujú s neskoršími pozorovaniami a skúsenosťami z vyučovacieho procesu.
- Sledovaná výslovnosť slov nezohráva významnú úlohu v tom zmysle, že pri učení sa cudziemu jazyku tu môžu mať ťažkosti aj deti, ktoré inak dosahujú výborné výsledky, napr. majú dobrú pamäť, logické myslenie, ale sluchová diskriminácia a imitácia foném z iného jazykového systému je slabá.
- Ďalšie postrehy sa týkali návrhov konkrétnych postupov na sledovanie schopností detí bez pôsobenia transferu, na výber slov do pamäťovej úlohy a pod. Týmto sa budeme zaoberať a začleníme ich do pripravovanej podoby testu či testovacieho postupu.

Diskusia a závery

Štúdia prináša informácie týkajúce sa charakteristiky a aplikácie Testu cudzojazyčných spôsobilostí, výskumné zistenia získané v súvislosti s overovaním možnosti jeho využitia u detí pred začiatkom povinnej školskej dochádzky, štatistické spracovanie údajov, ktoré poskytujú obraz o vzťahu výsledkov testovania a neskoršími učebnými výkonmi, ako aj porovnanie s ďalšou metodikou používanou pri testovaní predškôľakov.

Metodika bola vytvorená ako súčasť batérie „vstupných“ testov v rámci projektu experimentálneho overovania pedagogických a psychologických aspektov vyučovania cudzích jazykov od prvého ročníka základnej školy. Na rozdiel od iných známych testov, ktoré si stanovili cieľ zistiť úroveň cudzojazyčných schopností a na ich základe prognózovať ďalší vývin (napr. Malíková, 1989), náš test má ambície ponúkať orientačné údaje, slúžiť ako podporná metodika, byť súčasťou pri používaní viacerých testov. Zameriava sa na deti vo veku 6-7 rokov a tomu je prispôbený aj obsah úloh a postupy pri administrácii.

Výskumom sme sa snažili dať odpoveď aj na otázku, či Test cudzojazyčných spôsobilostí (TCS) možno považovať za metodiku, ktorá skutočne sleduje predpoklady učebných výsledkov v cudzom jazyku (CJ). Hoci test jednoznačne neindikuje budúce učebné výkony v predmete cudzí jazyk, na základe našich zistení konštatujeme, že možno očakávať, že čím je skóre v teste vyššie, tým aj učebné výkony v CJ budú lepšie. Tým považujeme našu hypotézu č.1 za preukázanú.

Vzhľadom na to, že sme nepredpokladali dlhodobý efekt predikčnej výpovede TCS, naša druhá hypotéza sa potvrdila len čiastočne, nakoľko významné vzťahy medzi TCS a známku z CJ sme zaznamenali ešte aj na konci 4.ročníka.

Zaujímalo nás vzťah oboch metodík, ktoré majú odlišný charakter (verbálna vs. neverbálna) a teda sledujú rozličné funkcie. Výsledky v našom súbore podporujú poznatky o celostnosti, nevyšpecifikovaní schopností detí v predškolskom veku (potvrdila sa tým 3.hypotéza).

Z uvádzaných výsledkov vyplývajú viaceré implikácie.

- Test cudzojazyčných spôsobilostí je vhodnou metodikou pre deti v predškolskom veku a má nielen orientačnú, ale aj istú predikčnú hodnotu.
- Test cudzojazyčných spôsobilostí nepôsobí znevýhodňujúco u chlapcov, ktorí sa môžu v niektorých oblastiach vyvíjať pomalším či odlišným tempom než dievčatá.
- Test cudzojazyčných spôsobilostí a Test školskej zrelosti G potvrdzujú tézu o detskom synkretizme. Tieto poznatky je vhodné implementovať do pedagogickej praxe.
- Test školskej pripravenosti aplikovaný spolu s Testom cudzojazyčných spôsobilostí poskytuje obraz o aktuálnom vývine psychických funkcií, ktoré sa podieľajú na úspešnosti v učebnom procese.
- Inšpiratívnymi sú pre nás postrehy a názory vyučujúcich, ktorí dlhodobo používajú Test cudzojazyčných spôsobilostí. Vzhľadom na to, že s metodikou pracujeme dynamicky a považujeme ju za materiál otvorený úpravám, zapracujeme do nej i tieto návrhy.

Výskumné údaje poskytujú veľa informácií a mnohé z nich sme v štúdií neanalyzovali, pretože posúvajú tematické zameranie iným smerom. Vplývajú z nich však dôležité poznatky pre pedagogickú prax, ale aj podnety na ďalšie výskumné sledovanie a budeme sa im naďalej venovať.

Literatúra

- ÁROCHOVÁ, O. – ŠEBOVÁ, E.: Novšie poznatky o bilingvizme a ich využitie vo vyučovacom procese. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.28, 1990, č.2, s.135-150.
- BRUCK, M. – GENESEE, F.: Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, roč.22, 1995, s.307-324.
- CARRELL, P.L. – PRINCE, M.S. – ASTIKA, G.G.: Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, roč.46, 1996, č.1, s.75-99.
- CARROLL, J.B. – SAPON, S.M.: *Modern Language Aptitude Test*. New York, 1958.
- DOČKAL, V. – SCHRANZOVÁ, D.: K prognostickej hodnote prognosticko-diagnostického testu cudzojazyčných schopností. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.27, 1992, č.1, s.61-75.
- FARKAŠOVÁ, E.: Learning foreign languages at primary school. *International Journal of Psychology*, roč.27, 1992, č.3 a 4, s.581.
- FARKAŠOVÁ, E.: Special abilities of young pupils at learning foreign languages. *Studia psychologica*, roč.35, 1993, č.2, s.167-173.
- FARKAŠOVÁ, E.: Využívanie psychologických metód pri výbere žiakov do 1.ročníka jazykových tried, *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.30, 1995, č.1, s.39-42.
- FARKAŠOVÁ, E.: Zvládanie a školská úspešnosť. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.32, 1997, č.2, s.126-130.
- FARKAŠOVÁ, E.: Bereicherungsprogramm als alternative Modifikation der Lehrpläne in der Grundschule. In: URBAN, K.K. – JOSWIG, H. (eds.): *Begabungsförderung in der Schule*. Rodenberg: klasur-verlag, 1998a. s.187-190.
- FARKAŠOVÁ, E.: Vývin v kresbe ľudskej postavy v mladšom školskom veku. In: SARMÁNY SCHULLER, I. – KOŠČ. M. – JAŠŠOVÁ, E. (eds.): *Človek na počiatku nového tisícročia*. Zborník príspevkov Psychologické dni. Bratislava: SPS pri SAV, 1998b, s. 151-156. ISBN 80-967228-9-1.
- FARKAŠOVÁ, E.: *Psychologické aspekty pri vyučovaní cudzích jazykov od prvého ročníka základnej školy*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: FFUK, 1998c.
- FARKAŠOVÁ, E.: Podiel kognitívnych schopností a osobnostných faktorov na zvládaní záťaže v jazykových triedach. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.34, 1999, č.4, s.320-327.
- FARKAŠOVÁ, E.: *Vyučovanie cudzích jazykov od 1.ročníka základnej školy*. Záverečná správa. Bratislava: VÚDPaP, 2000.
- FARKAŠOVÁ, E. – BISKUPIČOVÁ, K.: Teaching English from 1st grade of primary school: Psychological and pedagogical perspectives. In: MOON, J. – NIKOLOV, M. (eds.): *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs, 2000. s.121-136.
- FARKAŠOVÁ, E. – MENZLOVÁ, B. – BISKUPIČOVÁ, K.: *Jazyky hrou*. Metodická príručka pre učiteľov cudzích jazykov. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001a. ISBN 80-7158-353-7.
- FARKAŠOVÁ, E. – MENZLOVÁ, B. – BISKUPIČOVÁ, K.: *Jazyky hrou*. Pracovné listy. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001b. ISBN 80-7158-372-3.
- GARDNER, H.: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- HAKUTA, K.: Language and cognition in bilingual children. In: PADILLA, A.M. – FAIRCHILD, H.H. – VALDEZ, C.M. (eds.): *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1990. s.47-59.
- LIGHTBOWN, P.M. – SPADA, N.: *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP, 1997. ISBN 80-85665-94-8.

- MALÍKOVÁ, M.: *Prognosticko-diagnostický test cudzojazyčných schopností*. Bratislava: Psychologické a didaktické testy, n.p., 1989.
- NEISSER, U. et al.: Intelligence: Knows and Unknowns. *American Psychologist*, roč.51, 1996, č.2, s.77-101.
- PADILLA, A.M.: Bilingual education: Issues and perspectives. In: PADILLA, A.M. – FAIRCHILD, H.H. – VALDEZ, C.M. (eds.): *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1990. s.15-26.
- PEZET, M.: *Training of English language teachers*. Prednáška na Intered In-Service Training Mini-Schools, Bratislava, 1993.
- VYGOTSKIJ, L.S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

ŠTRUKTÚRA VNÚTORNEJ MOTIVÁCIE MLADŠÍCH ŽIAKOV K UČENIU SA CUDZÍCH JAZYKOV

Pokrivčáková Silvia

V súvislosti s uplatňovaním Koncepcie vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ktorá ustanovuje povinné vyučovanie prvého cudzieho jazyka na všetkých základných školách od tretieho ročníka, sa v súčasnosti pred nami otvára mnoho oblastí, ktorým je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Jednou z nich je otázka podporovania, udržiavania alebo zvyšovania motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzích jazykov.

Potreba zvyšovania motivácie a aktivizácie žiakov nie je špecifická len pre vyučovanie cudzích jazykov, ide skôr o všeobecnú požiadavku, pretože až príliš často učitelia konštatujú „nechcenie“ žiakov a akúsi „školskú lenivosť“, čo sú len iné označenia nedostatočnej motivácie. Nedostatočnú motiváciu žiakov (a predovšetkým žiakov základných škôl bez rozdielu veku) konštatujú mnohí učitelia cudzích jazykov i výskumy. Príčiny nedostatočného záujmu a tým i nedostatočnej motivácie žiakov do učenia sa cudzích jazykov vidí kolektív autorov uvedenej Koncepcie pod vedením A. Butašovej¹³ v nasledujúcich faktoroch:

- žiaci málo cestujú a nemajú väčšiu možnosť využívať cudzie jazyky v prirodzenom cudzojazyčnom prostredí,
- cudzie jazyky neovládajú ich učitelia, dokonca v uspokojujúcej miere ani učitelia cudzích jazykov,
- vyučovanie cudzích jazykov nie je zabezpečené po materiálnej stránke,
- cudzie jazyky pre cca 42% žiakov patria medzi neobľúbené predmety.

Podobné výsledky považujeme za prekvapujúce, najmä preto, že:

- školy sa v súčasnosti snažia pre cudzie jazyky vytvárať čo najlepšie podmienky (keďže ponuka a spôsob výučby cudzích jazykov je jedným z najpresvedčivejších prostriedkov konkurenčného boja medzi školami);
- vyučovanie cudzích jazykov sprevádza takmer bezvýhradná podpora zo strany rodičov;
- práve vyučovanie cudzích jazykov u nás prešlo azda najprudšími demokratizačnými zmenami (vyučujúci si môžu vybrať z niekoľkých desiatok alternatívnych – a pripomeňme, že zvyčajne veľmi atraktívnych - učebníc, škola má možnosť prispôbovať rozsah a obsah výučby potrebám svojich žiakov a pod.);
- že vyučujúci majú možnosť bez väčšej námahy získať a aplikovať najmodernejšie metodické postupy priamo vo svojich triedach (napr. učitelia anglického jazyka majú na internete k dispozícii stovky titulov odbornej metodické literatúry, metodických príručiek, pracovných listov, už hotových „ready-to-use“ metodických materiálov a pomôcok, ktoré sú overené doslova v celosvetovom kontexte).

Z predchádzajúceho je možné predpokladať, že práve vyučujúci cudzích jazykov majú vo všeobecnosti dostatočne zabezpečené prostriedky vonkajšej (environmentálnej) motivácie žiakov. Preto pri hľadaní príčin nedostatočnej, nízkej alebo „stratenej“ motivácie žiakov je potrebné obrátiť pozornosť najmä na vnútorné činitele a komponenty motivácie.

¹³ BUTAŠOVÁ A. A KOL.: Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách (Prehľad efektívnosti vo vyučovaní cudzích jazykov). Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 106.

Vo výskume klímy vyučovania cudzích jazykov, ktorý bol súčasťou prípravy novej Koncepcie¹⁴, autori uvádzajú výsledky dotazníkového skúmania medzi 6694 žiakmi 9. ročníkov ZŠ a ich 492 učiteľmi cudzích jazykov. Jedným z jeho cieľov bolo zistiť názory a postoje žiakov na vyučovanie cudzích jazykov v súvislosti s obľúbenosťou cudzieho jazyka, ľahkosťou učenia sa, spokojnosťou s vyučovaním a motiváciou do učenia sa. Viac než polovica žiakov uviedla, že cudzí jazyk využíva pri počúvaní hudby (68,08%), pozeraní televízie (53,47%), cestovaní a komunikácii s cudzincami (50,24%) a takmer štvrtina pri čítaní kníh, novín a časopisov (23,44%). Len 58,17% starších žiakov považovalo cudzie jazyky za obľúbené predmety a takmer 42% žiakov ich vníma ako jednoznačne neobľúbené predmety. Ukázalo sa tiež, že obľúbenosť cudzieho jazyka najviac korelovala s pocitom úspešnosti, ľahkosťou učenia sa a sebahodnotením. 73,54% žiakov uviedlo, že pri učení sa cudzieho jazyka pociťujú úspech a len 26,46% pociťovalo dominantne neúspech. 41,4% žiakov uviedlo, že sa cudzie jazyky učia ľahko a ďalších 47% len s určitými ťažkosťami. Len necelých 12% uviedlo väčšie ťažkosti. Sebahodnotenie 39,46% žiakov sa ukázalo ako aspoň dobré a 45,14% priemerné. Tieto výsledky potvrdili pomerne vysoké sebahodnotenie žiakov, ktoré však – ako poznamenávajú autori štúdie – nebolo podložené ich výsledkami v diagnostickom teste. Svedčia skôr o chýbajúcej konfrontácii vedomostí žiakov s autentickým cudzojazyčným prostredím¹⁵. Len 7,68% žiakov pociťovalo častejšie trému. Až 72% žiakov bolo s vyučovaním cudzích jazykov spokojných.

Rozdielne situáciu vnímali učitelia cudzích jazykov. Pozitívny a veľmi pozitívny postoj k učeniu sa cudzieho jazyka bol podľa učiteľov pozorovateľný len u 52,18% žiakov, neutrálny u 38,72%. Samostatnú aktivitu žiakov na hodinách vnímalo len 19,45% učiteľov. Je pritom pozitívne, že takmer 92% učiteľov hodnotilo atmosféru na hodinách za priateľskú a podnecujúcu alebo priateľskú a uvoľnenú. Tento údaj však samotní autori považovali za nadhodnotený, pretože išlo o otázku, ktorá najviac vyjadrovala spoluúčasť. Podľa učiteľov prejavovalo záujem o učenie sa žiakov len 54,54% rodičov.

Uvedený výskum poskytol množstvo zaujímavých údajov špecifických pre slovenských žiakov a učiteľov a viedol k formulácii mnohých podnetov pre súčasnú pedagogickú prax ako aj k vzniku novej Koncepcie vyučovania cudzích jazykov. Napriek tomu je jeho relevantnosť pre vekovú kategóriu žiakov mladšieho školského veku veľmi obmedzená, a to predovšetkým z dôvodu veľkých rozdielov v psychosomatickom vývoji žiakov 3., príp. 4. ročníka a 9. ročníka základných škôl.

V súlade s väčšinou v súčasnosti publikovaných výskumných zistení môžeme konštatovať, že miera motivácie žiakov mladšieho školského veku k učeniu sa všeobecne a k učeniu sa cudzích jazykov zvlášť je determinovaná predovšetkým štyrmi skupinami faktorov:

- a) motivujúcim vplyvom rodičov a ostatných rodinných príslušníkov¹⁶,
- b) kvalitou interakcie medzi žiakmi a učiteľom (pozri napr. najnovšie výsledky výskumov E. Petláka¹⁷ a M. Tóthovej¹⁸,

¹⁴ Ibid., s. 97-112.

¹⁵ BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A.: Zloženie vyučujúcich a klíma vyučovania cudzích jazykov, *Pedagogická revue*, 58, 2006, 3, s. 292-311.

¹⁶ porov. GADUŠOVÁ, Z.: Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: dieťa. Nitra: UKF, 2004, 160 s. ISBN 80-8050-736-8; HARTÁNSKÁ, J.: Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy. Nitra: UKF, 2004. 132 s. ISBN 80-8050-757-0.

¹⁷ PETLÁK, E.: Didakticko-pedagogická práca učiteľa. Bratislava, IRIS, 2000, s. 7-28. ISBN 80-89078-05-X; PETLÁK, E.: Vybrané pedagogicko-didaktické pohľady na motiváciu žiakov do učebnej činnosti. In: PETLÁK, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: UKF, 2008, s. 4-24. ISBN 978-80-8094-340-0.

- c) vplyvom školského a triedneho prostredia vrátane materiálnej vybavenosti predmetu¹⁹,
- d) pocitom pohodlia, pokroku a úspechu na hodinách cudzieho jazyka²⁰.

Z priameho pozorovania diania na našich školách vieme, že hlavným „hnacím“ motorom všetkých zmien v oblasti vyučovania cudzích jazykov sú rodičia, ich očakávania a ambície spojené s budúcnosťou svojich detí. Priamo i nepriamo vedú školy k rozširovaniu a modernizácii vyučovania napr. tým, že svoje deti prednostne zapíšu do školy, ktorá ponúka dostatočný rozsah výučby cudzieho jazyka, je známa svojou kvalitou práce a prípadne je zapojená do rôznych medzinárodných projektov umožňujúcich živý kontakt žiakov s jazykom a jeho hovorcami. Rodičia boli a sú aj hlavným iniciátorom znížovania hranice počiatočného vyučovania cudzích jazykov najskôr od 3. ročníka, neskôr od 1. ročníka základných škôl a v súčasnosti sa stáva najmä v mestskom prostredí dominantným počiatočným vyučovanie cudzích jazykov v materských školách a iných predškolských zariadeniach.

Z pohľadu vedeckého skúmania problematiky motivácie sa v súlade s medzinárodnými trendmi aj u nás väčšina výskumov venovala a venuje úlohe učiteľa pri udržiavaní a posilňovaní motivácie žiakov, vplyvu sociálneho environmentu (škola, učiteľa, rodina, rovesníci) a materiálneho zabezpečenia (dostatok kvalitných učebných pomôcok, prístup k internetu, sledovanie zahraničných TV programov a i.). Relatívne nepreskúmaná však zostáva tá oblasť motivácie, ktorú psychológia považujú za kľúčovú – štruktúra vnútorných kvalít učiaceho sa (osobné postoje, ciele, ambície, sebauvedomenie, zvedavosť a i.) a možnosti ich ovplyvňovania zo strany učiteľa za účelom zefektívnenia procesu učenia. Sme presvedčení, že poznanie štruktúry vnútornej motivácie žiakov pre učenie sa cudzích jazykov je tou základňou, od ktorej sa musí odvíjať snaha učiteľov zvyšovať motiváciu a učebnú aktivitu detí na konkrétnej vyučovacej hodine a v konkrétnej školskej triede. Naopak, zanedbávanie alebo nivelizácia týchto dôležitých výsostne individuálnych aspektov učebnej motivácie žiakov môže viesť k strate záujmu, vzrastaniu odporu voči učeniu, vytváraniu psychologických bariér a falošných predstáv o sebe (napr. Ja vôbec nemám talent na jazyky!). Poznanie vlastnej vnútornej motivácie žiakov môže žiakom pomôcť pri uvedomení si samého seba, pri definovaní si vlastných učebných cieľov a formovaní životných aspirácií.

Cieľom nášho súčasného výskumu v rámci riešenia projektu VEGA 1/3676/06 Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti je preto identifikácia štruktúry vnútornej motivácie mladších žiakov pre učenie sa cudzích jazykov a posúdenie vplyvu vonkajšieho environmentu na túto štruktúru. Nasledujúcim krokom bude vypracovanie súboru metodických odporúčaní pre učiteľov cudzích jazykov na elementárnom stupni základných škôl.

¹⁸ TÓTHOVÁ, M.: Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In: PETLÁK, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: UKF, 2008, s. 52-69. ISBN 978-80-8094-340-0.

¹⁹ Porov. HANULIAKOVÁ, J.: Klíma triedy – motivačný činiteľ učenia sa žiakov. In: PETLÁK, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: UKF, 2008, s. 81-96. ISBN 978-80-8094-340-0.

HUPKOVÁ, M.: Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov do učebnej činnosti. In: PETLÁK, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: UKF, 2008, s. 37-51. ISBN 978-80-8094-340-0.

²⁰ porov. RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J.: Ovlivňování učebné motivace. Pedagogika, 51, 2001, 2, s. 155-176.

3 Výskum štruktúry motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzích jazykov

Výskumným predmetom čiastkovej úlohy bolo poznanie štruktúry vnútornej motivácie mladších žiakov pre učenie sa cudzích jazykov na slovenských základných školách.

Motivácia sa zvyčajne vníma ako niečo stojace za akoukoľvek ľudskou činnosťou. Je to druh vnútornej sily, ktorá aktivizuje ľudskú bytosť konať. Touto fascinujúcou ľudskou vlastnosťou sa zaoberajú mnohé spoločenskovedné disciplíny (najmä psychológia, sociológia a pedagogika). V súčasnosti je už jasné, že motivácia nie je jednoduchým, „monolitickým“ fenoménom, ale že ju musíme vnímať ako multiúrovňovú a multifaktorovú entitu. To isté platí i pre oblasť skúmania motivácie pre učenie sa cudzích jazykov. V tejto oblasti podnikli syntetizujúci výskum R. Oxford a J. Shearin (1994, str.12 - 28), ktorí skúmali a analyzovali 12 všeobecne rešpektovaných teórií a modelov motivácie, na základe čoho sformulovali zoznam 6 faktorov, ktoré významnou mierou určujú intenzitu motivácie:

1. osobné charakteristiky (vek, pohlavie, vlohy, predchádzajúce skúsenosti nadobudnuté v materinskom a cudzom jazyku)
2. postoje (postoj k cudziemu národnému jazyku a postoj k národu, ktorý ním rozpráva)
3. ciele (interiorizované príčiny , prečo sa žiak učí cudzí jazyk)
4. zapojenie (rozsah, v ktorom je žiak aktívny a ochotný zapájať sa do učebnej činnosti)
5. názory o sebe (učebné sebavedomie, osobné očakávanie úspechu, psychologické bariéry voči učeniu).

Na určovanie štruktúry motivácie a meranie jej intenzity sa používajú štandardizované a neštandardizované motivačné dotazníky. Veľká väčšina z nich je založená na analýze 18 dimenzií motivácie:

energia a dynamika: úroveň aktivity, úspechy, súťaživosť, strach z chýb a zlyhania, moc, imerzia (zahĺbenie sa do problému), komerčné vyhliadky.

synergia: družnosť, uznanie okolia, osobné princípy, pocit pohody a bezpečia, osobný rast.

interné aspekty: záujem, flexibilita, autonómia.

externé aspekty: materiálne zabezpečenie, kariérny postup, spoločenský status.

Použitie uvedených štandardizovaných dotazníkov pre vekovú kategóriu žiakov mladšieho školského veku je však nereálne. Preto je nutná ich adaptácia pre daný vek. Pôvodné kategórie dotazníkových položiek sme preto pre potreby nášho aktuálneho výskumu zúžili na nasledujúce:

- ✓ úroveň aktivity
- ✓ úspechy
- ✓ súťaživosť
- ✓ strach z chýb a zlyhania
- ✓ družnosť
- ✓ záujem
- ✓ materiálne zabezpečenie
- ✓ spoločenský status.

Výskum bol realizovaný v období školských rokov 2006/07 a 2007/08. Dotazník vyplnilo 267 žiakov 3. a 4. ročníka štátnych a cirkevných základných škôl nitrianskeho, trnavského, žilinského a prešovského kraja. Všetky školy boli školami s vyučovacím jazykom slovenským a všetci žiaci sa učili len jeden cudzí jazyk. 19,47% žiakov navštevovalo popri školskej výučbe cudzieho jazyka aj inú formu cudzojazyčného vzdelávania (jazykové školy, jazykové tábory, jazykové krúžky a pod.), a to v jazyku, ktoré sa učilo na základnej škole. Zo súboru zozbieraných údajov sme vylúčili odpovede bilingválnych detí.

Tab. č. 1: Počet žiakov podľa vyučovaného CJ

Cudzí jazyk	Počet žiakov	%
anglický	172	64,41
nemecký	57	21,35
ruský	38	14,23
francúzsky	0	0,00
taliansky	0	0,00
španielsky	0	0,00
spolu	267	

Dotazník pre žiakov bol rozdelený do 3 sérií výpovedí, ku ktorým žiaci vyjadrovali svoj súhlas (žiaci vyfarbili príslušný krúžok zelenou farbou) alebo nesúhlas (červená farba). Pri administrácii dotazníkov aktívne spolupracovali učitelia cudzích jazykov na zúčastnených základných školách a študenti UKF v Nitre a KU v Ružomberku. Každá kategória motivačnej štruktúry bola zastúpená tromi dotazníkovými položkami, jedine "spoločenský status" bol zastúpený len dvoma položkami.

Dotazník pre žiakov bol doplnený anketou pre rodičov a rozhovormi s učiteľmi.

Tab. č. 2: Výsledky pre jednotlivé dotazníkové položky

Č.p.	%	N	Č.p.	%	N	Č.p.	%	N
1	64,04	171	9	26,59	71	17	65,91	176
2	64,79	173	10	35,95	96	18	74,15	198
3	89,88	240	11	36,32	97	19	46,06	123
4	44,56	119	12	97,75	261	20	51,68	138
5	35,95	96	13	85,76	229	21	97,01	259
6	95,13	254	14	35,95	96	22	95,13	254
7	70,78	189	15	71,53	191	23	36,33	97
8	30,71	82	16	49,81	133			

Výskumné zistenia v súlade s predpokladmi preukázali, že u žiakov mladšieho školského veku je zreteľne silnejší vplyv externých komponentov motivácie (spokojnosť s materiálnym zabezpečením vyučovania – 90,26%) a vplyv pozitívnej spätnej väzby zo strany učiteľa alebo rodiča (pocit úspechu pri vyučovaní - 96,63%). U žiakov tohto veku ešte absentujú také komponenty vnútornej motivácie, ako sú ambícióznosť a napĺňanie perspektívy budúcej profesijnej úspešnosti.

Tab. č. 3: Výsledky pre jednotlivé kategórie motivácie

Komponent motivácie	Dotazníková položka č.	Konečné výsledky (priemer položiek)
úroveň aktivity	1, 15, 18	69,91%
úspechy	6, 12, 21	96,63%
súťaživosť	2, 14, 20	50,81%
strach z chýb a zlyhania	8, 10, 23	34,33%
Družnosť	4, 16, 19	46,81%
záujem o cudzí jazyk a kultúru	7, 11, 17	57,67%
spokojnosť s materiálnym zabezpečením	3, 13, 22	90,26%
spoločenský status	5, 9,	31,27%

Získané výsledky potvrdili, že u mladších žiakov pri učení sa cudzieho jazyka zohrávajú kľúčovú úlohu rodinní príslušníci a učiteľ cudzieho jazyka. Vo všeobecnosti sa preukázala silná podpora zo strany rodičov (pomoc pri vypracovaní domácich úloh, zabezpečenie materiálnych potrieb a pod.) bez ohľadu na to, či samotní rodičia cudzí jazyk ovládali alebo nie (89,62 % rodičov uviedlo, že im veľmi záleží alebo záleží na tom, aby ich dieťa ovládalo cudzí jazyk). Žiaci, ktorých aspoň jeden rodinný príslušník (rodič alebo súrodenec) ovláda cudzí jazyk, vykazovali výrazne pozitívnejší postoj k cudziemu jazyku a ku kultúre ním hovoriacej krajiny/krajín. U 75,28% žiakov sa potvrdil silný motivačný vplyv učiteľa cudzieho jazyka a u 90,26% žiakov bol zrejme pozitívny motivačný vplyv učebných materiálov (učebnice, pracovné listy, nahrávky a pod.). Zároveň 70,78% žiakov vyjadriло veľmi pozitívny alebo pozitívny vzťah ku kultúre ním hovoriacej krajiny/krajín. Celkové výsledky nášho výskumu, špecificky zameraného na osvojovanie a učenie sa cudzieho jazyka, sa nevymykali poznatkem vývinovej psychológie a existujúcim výsledkom výskumov zameraných všeobecne na motiváciu mladších žiakov vo veku 9-10 rokov.

Výsledky výskumu pomôžu učiteľom lepšie pochopiť dominantné komponenty motivácie a motivačné trendy u mladších žiakov, čomu môžu následne prispôsobiť výber didaktických metód a materiálov.

Všetky ciele čiastkovej úlohy boli splnené. Na základe získaných výsledkov sme sformulovali nasledujúce odporúčania pre pedagogickú prax:

- Učitelia cudzích jazykov sa môžu spoliehať na nezvyčajne vysokú podporu a spoluprácu zo strany rodičov, a preto by bolo vhodné hľadať rôzne, i menej tradičné spôsoby zapojenia rodičov do vyučovania.
- Dôležitým motivačným stimulom je aj samotná osobnosť učiteľa a jeho vyučovací štýl. Preto by učiteľ cudzieho jazyka mal venovať dostatočnú pozornosť autodiagnostike a autoevaluácii v záujme vytvorenia a udržania pozitívnej interakcie so žiakmi.
- V záujme zvyšovania a udržiavania motivácie by mal učiteľ venovať zvýšenú pozornosť aj výberu didakticky vhodných a dostatočne atraktívnych učebných pomôcok.
- U žiakov sa preukázal mierne negatívny postoj k aktivitám a vyučovacím metódam založeným na súťaživosti a práci vo veľkých skupinách. Preto učiteľom odporúčame zakaždým dôsledne zhodnotiť primeranú frekvenciu a didaktický efekt zapojenia týchto aktivít do vyučovacieho procesu.

Literatúra

BUTAŠOVÁ A. A kol.: Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách (Prehľad efektívnosti vo vyučovaní cudzích jazykov). Bratislava: ŠPÚ, 2007, s. 106.

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A.: Zloženie vyučujúcich a klíma vyučovania cudzích jazykov. *Pedagogická revue*, 58, 2006, 3, s. 292-311.

GADUŠOVÁ, Zdenka - **MALÁ, Eva** – MUGLOVÁ, Dana: *Výučba cudzích jazykov na slovenských ZŠ a špecifika prípravy učiteľov pre tieto školy*. In: Sborník prací ze IV. středoevropské regionální konference FIPLV „Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století.“ Praha: Karlova Univerzita, 2003, s. 13-16.

GARDNER, R.: *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

HANULIAKOVÁ, J.: Klíma triedy – motivačný činiteľ učenia sa žiakov. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: UKF, 2008, s. 81-96. ISBN 978-80-8094-340-0.

HARTÁNSKÁ, J.: *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: UKF, 2004. 132 s. ISBN 80-8050-757-0.

HUPKOVÁ, M.: *Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: UKF, 2008, s. 37-51. ISBN 978-80-8094-340-0.

OXFORD, R. - SHEARIN, J.: *Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework*. *Modern Language Journal*, 78, 1994. s. 12 - 28.

PETLÁK, E.: "Pedagogical-didactic aspects of motivation." In: JUSZCZYK, S. – PETLÁK, E. – SEIDLER, P. et al.: *New Trends in the Pedagogy of a Child*. Nitra: UKF, 2006, s. 9-10. ISBN 80-8050-952-2.

PETLÁK, E.: *Didakticko-pedagogická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000, s. 7-28. ISBN 80-89078-05-X

PETLÁK, E.: *Vybrané pedagogicko-didaktické pohľady na motiváciu žiakov do učebnej činnosti*. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: UKF, 2008, s. 4-24. ISBN 978-80-8094-340-0.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: Young Learners' Motivation to Learn Foreign Languages. In Juszczyk, S. - Petlák, E. - Seidler, P. et al.: New Trends in the Pedagogy of a Child. Nitra: Faculty of Education CPU, 2006. s. 13-15. ISBN 80-8050-952-2.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: Štruktúra vnútornej motivácie mladších žiakov k učeniu sa cudzích jazykov. In: Petlák, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra : PF UKF, 2006. s. 50-53. ISBN 80-8094-008-8.

PORUBSKÁ, G. – MALÁ, E.: *The of Integration into the EU on Teachers' Education in Slovakia*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Vzdelávanie učiteľov a jeho história. Užice: Pedagogická fakulta 2007, s. 241-248. ISBN 978-86-80695-71-8

REID, J.: The learning style references of ESL students. TESOL Quarterly, 1987, 21, 1, s. 87-111.

SKEHAN, P. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1989.

TÓTHOVÁ, M.: Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In: In: PETLÁK, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: UKF, 2008, s. 52-69. ISBN 978-80-8094-340-0.

Žemberová, I.: Playing with Literature in the EFL Classroom. In: ELT in Primary Education. Bratislava: Z-F Lingua, 2008, s. 104-108. ISBN 978-80-89328-21-5.

Táto štúdia prináša výsledky riešenia čiastkovej úlohy v rámci výskumnej úlohy VEGA 1/3676/06 Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti.

MOTIVÁCIA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV NA 1. STUPNI ZŠ.

Anna Klimentová

Úvod

Problematica motivácie je dôležitou, komplikovanou a v súčasnom období mimoriadne diskutovanou témou. Táto téma môže byť pre teoretikov obsahovo zaujímavá, pretože sa usilujú pochopiť jej podstatu a vytvoriť adekvátnu teóriu. Manažéri požadujú metodiku ako motivovať, pretože ide o skutočnosť ktorá priamo podmieňuje úspešnosť ich organizácie. V každom prípade sa motivácii venuje zvýšená pozornosť už niekoľko rokov. Motivovaní ľudia sa pri dosahovaní požadovaných výsledkov osvedčujú efektívnejšie, ako ľudia demotivovaní. Znie to veľmi banálne, ale ak chce vedúci pracovník dosahovať výsledky, musí sa sústrediť na motiváciu. Niekedy je prekvapujúce, koľko organizácií a vedúcich pracovníkov na tento činiteľ zabúda.

1. Vymedzenie pojmu motivácia a objasnenie ďalších dôležitých pojmov

Už jedna z prvých definícií motivácie z tridsiatych rokov hovorí, že je to celok vedomých a nevedomých psychických faktorov, ktoré sú základom chcenia a konania. Vtedajší autori, medzi ktorých patrili aj P. T. Young a J. Linhart považovali motiváciu za proces, ktorým je aktivované určité chovanie, ktorým je udržiavaná aktivita, a ktorým je táto aktivita zameriavaná určitým smerom. Videli v motivácii organizujúcu a riadiacu funkciu, ktorá usmerňuje aktívne a emočné stavy konajúceho jedinca (In Langr, L., 1984, s. 8 -9).

M. Haríneková a J. Štefanovič (1986, s. 90 - 91) charakterizujú motiváciu ako: „proces aktivity človeka vyvolanej motívom a končiacej realizáciou (uspokojením) motívu.“ Motivácia nám odpovedá na otázku: Prečo? Prečo sa človek správa práve tak ako sa správa, prečo sa usiluje o to a nie o iné, prečo Títo dvaja autori ďalej uvádzajú, že v najširšom ponímaní sa motivácia chápe ako: príčina pohybu, aktivity; ako psychický stav organizmu a následnosť zmien, ktoré smerujú k získaniu najvyhovujúcejšieho stavu organizmu; ako determinant smeru aktivity zameranosti správania sa na určitý cieľ, ako príčina rozhodovania.

Podobné definície nachádzame aj u iných autorov. Napríklad M. Zelina (1996, s. 8), ktorý hovorí: „Motivácia je otázka „prečo?“ ľudskému správaniu. Je to vzбудenie, udržanie, usmerňovanie ľudskej energie a aktivity. Je to stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby a zameraný na jej odstránenie.“

J. Daniel (2002, s. 100), pri vymedzení pojmu motivácie vychádza z latinského slova „motivus“ – vyvolávajúci pohyb. Motivácia podľa neho označuje súbor procesov, ktoré sa podieľajú na intenzite, smerovaní a spôsobe realizácie konania. V podstate ide o vnútornú silu, ktorá energizuje organizmus. Motivácia sa definuje aj ako sila v organizme, ktorá aktivuje, alebo usmerňuje správanie istým smerom.

V pedagogickej teórii ju chápeme ako „prostriedok zvyšovania učebných výkonov prostredníctvom stimulovania rôznych činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu. Je úzko spojená s pozornosťou, strachom a spätnou väzbou“. (Tóthová, M. 2006, s. 56)

J. Daniel (2002, s. 99) v súvislosti s motiváciou považuje za dôležitú otázku aj otázku vôle. Pojmy ako vôľa, či sila vôle označujú akúsi schopnosť odolať pokušeniu a spadajú skôr pod repertoár filozofie. V súčasnej literatúre sa s týmito pojmami stretávame len ojedinele. Avšak práve skúmanie vôle usmernilo záujem odborníkov práve na problematiku motivácie.

Aby sme sa mohli motiváciou zaoberať podrobnejšie, potrebujeme poznať a porozumieť aj ostatným pojmom, ktoré sú často súčasťou charakteristík a skúmania motivácie, a teda sú kľúčovými pri našom ďalšom zaoberaní sa touto problematikou.

Pri vymedzení pojmu motivácia je dôležité uvedomiť si i psychologický rozmer tohto pojmu. V tejto súvislosti je jedným z kľúčových pojmov pojem motív. „Motívom je všetko, čo človeka aktivizuje do činnosti, určuje jej smer a cieľ. Ľudské motívy vytvárajú zložitý spletenec, prepájajú a kombinujú sa rôznymi spôsobmi. Motív je to, čo niekto menuje za základ svojho správania. Možno si ho uvedomiť a v takom prípade aj formulovať vzťahy k objektom, stanoviť program a smer na dosiahnutie cieľa (Rosinský, R. - Sollárová, E., 2000, s. 32).

I. Lokšová a J. Lokša (1996, str. 71) hovoria o motíve ako o bezprostrednom činiteľi, ktorý vyvoláva, riadi a integruje správanie, v prípade, ak hovoríme o žiakovi, učenie. Vnútnou súčasťou motívu je napätie, od ktorého závisí vznik i smer aktivity organizmu.

Teóriu ľudskej motivácie postavenú na uspokojovaní potrieb (motívov) sformuloval A. H. Maslow. Ten hovorí, že ľudské motívy sú usporiadané hierarchicky od najnižších k najvyšším. Vyššie motívy sa potom objavujú a začínajú uspokojovať vtedy, keď sa aspoň relatívne uspokojia tie nižšie (In Hall, S.- Lindzey, G.- Loehlin, J. C.- Manosevitz, M., 1997, s. 163).

Maslowova hierarchia potrieb je rozpracovaná v mnohých dielach známych aj menej známych autorov, ktorí z nej vo svojej publikačnej a výskumnej činnosti často vychádzajú. V tejto súvislosti sa často používa slovné spojenie Maslowova pyramída potrieb, ktorá je usporiadaná od dola hore od najnižších k najvyšším potrebám. Dolnú časť pyramídy tvoria fyziologické potreby (hlad, smäd, telesný kontakt), nad nimi je potreba bezpečia a istoty ochrana (ochrana, stabilita), potom potreba sú nálezitosti (rodina, priatelia), nasleduje potreba uznania (úspech), sebaúcty (sebadôvera) a najvyššie umiestnená potreba sebarealizácie (kreativita, osobnostný rozvoj, autonómia) (Auger, M. T. - Boucharlat, Ch., 2005, s. 31).

„Prirodzeným stavom organizmu je pokoj, vnútorná i vonkajšia rovnováha, čo nazývame aj homeostázou. Vzniknutý motív túto rovnováhu narušuje, a ním motivované správanie smeruje k obnoveniu rovnováhy. Z hľadiska motivácie majú teda homeostatické mechanizmy ten význam, že pokiaľ narušenú rovnováhu organizmu nie je možné uviesť do potrebného stavu pomocou automatického nervového systému, potom sa človek pustí do zmysluplnej činnosti zameranej na dosiahnutie cieľa“ (Daniel, J., 2002, s. 104).

Medzi motivačné činitele sa vo všeobecnosti radia potreby, postoje, aspirácie, ciele, ideály, životné plány a záujmy. V literatúre sú často pojmy motív a potreba vnímané synonymicky, avšak v niektorých publikáciách nájdeme okrem definície motívu aj definíciu potreby.

Potreba je podľa P. Hartla (2004, s. 194) nutnosť organizmu niečo získať, alebo sa niečoho zbaviť. „Je to stav človeka, ktorý znamená porušenie vnútornej rovnováhy alebo nedostatok vo vonkajších vzťahoch osobnosti. Potreba pôsobí aktívne dovtedy, kým nie je uspokojená.“

Bežne sa potom potreby rozdeľujú na primárne a sekundárne. Toto delenie nachádzame aj u autorov M. Harinekovej, a J. Štefanoviča (1986, s. 92-93), ktorí ich aj bližšie definujú:

1) Primárne potreby sú potreby biologické, prvotné vrodené. Vznikli a upevnili sa u všetkých jednotlivcov od najnižších zvierat, až po človeka. Sú to najmä potreby potravy, dýchania, vyprázdňovania, spánku, bdenia, činnosti, tepla, polohy, bezpečnosti, informácie, zachovania rodu.

2) Sekundárne potreby vznikajú na základe interakcie jednotlivca so sociálnym prostredím v priebehu individuálneho vývinu. Teda na základe učenia sa a individuálnej skúsenosti. Obyčajne ich rozdeľujeme na psychické a kultúrne. Do psychických potrieb patria potreby spoločenského styku, opatery, pomoci, tvorby, spoločenskej prestíže, poznávania, krásna, zábavy, lásky a šťastia. Medzi kultúrne potreby, ktoré majú individualizovaný ráz, pretože ich nevlastnia všetci ľudia v rovnakej podobe a miere, zaraďujeme napríklad potrebu vzdelávať sa, počúvať hudbu, čítať knihu, pestovať šport,...

U L. Langra (1984, s. 15 - 21) sa stretávame s podobným rozdelením potrieb, avšak s tým rozdielom, že on hovorí o primárnych a sekundárnych motívoch, ku ktorým pridáva ešte motívy afektívne, pričom autor tieto motívy ďalej špecifikuje, a to z pedagogického hľadiska. A práve z tohto hľadiska označuje sekundárne motívy za tie, ktoré sú pre vyučovanie najdôležitejšie. Ďalej je to vzťah učiteľa a žiaka, pričom je dôležitá najmä spravodlivosť a schopnosť chápať žiakov zo strany učiteľa. Medzi motivačné činitele žiakovej činnosti patrí aj potreba byť uznávaný, ktorá je spojená s potrebou uplatniť sa, s potrebou sebaaktualizácie a sebarealizácie.

I. Lokšová a J. Lokša (1996, s. 72) v tejto súvislosti uvádzajú konkrétne motivačné činitele, ktoré podnecujú výkonnosť žiaka. Môžu to byť:

Vnútorne činitele: Poznávacie potreby a záujmy, potreba výkonu, potreby vyhnutia sa neúspechu a dosiahnutia úspechu, sociálne potreby- potreby pozitívneho vzťahu a dosiahnutia prestíže.

Vonkajšie činitele: školské známky, odmena a trest, vzťah k žiakovi k spolužiakom, rodičom, učiteľom, ku svojej budúcnosti a k spoločnosti.

Postoje sa vymedzujú ako: „relatívne ustálená tendencia charakteristickým spôsobom reagovať na určité hodnoty“. Postoje významne ovplyvňujú hodnotovú orientáciu človeka, ktorá sa v priebehu života relatívne nemení. V systéme postojových hodnotení je zastúpená rozumová citová a iracionálna zložka, preto sa postoj často nedá vysvetliť. Premieta sa do motivácie konania, správania tak, že vopred predurčuje kladnú alebo zápornú reakciu na isté podnety. Podľa prevládania racionálnej alebo iracionálnej zložky v postoji ich delíme na predsudky- kde prevláda iracionálna zložka a presvedčenia- kde prevláda kognitívna zložka (Harineková, M. – Štefanovič, J., 1986, s. 95).

Ašpirácia, ako uvádza P. Hartl (2004, s. 25), je úroveň vlastného výkonu, ktorú jedinec očakáva na základe predchádzajúceho výkonu v danej situácii. Podľa rozdielu medzi očakávaným a dosiahnutým výsledkom potom posudzuje svoj výkon ako úspech či zlyhanie. Môžeme ju teda zaradiť do skupiny osobných aktívno - motivačných činiteľov, pretože sa silne viaže so snahou sebarealizácie a sebauplatnenia.

Cieľ je: „anticipovaný obraz budúcej činnosti, na ktorú je táto činnosť zameraná. Predvídaný obraz budúceho výsledku činnosti sa stane cieľom len vtedy, keď sa spojí s motívom činnosti, keď dostane určitý motivačný náboj.“ Cieľ sa klasifikuje z rôznych kritérií. Napríklad v hierarchii cieľov sa vymedzujú ciele nadradené a podradené, z časového hľadiska zase poznáme ciele blízke, vzdialené a bezprostredné (Ďurič, L. - Bratská, M., 1997, s. 50).

Ideály nazývame vzorné životné ciele, ktoré sa usiluje človek realizovať. Z objektívneho hľadiska ideály predstavujú najlepší model danej kategórie vecí, sú niečím dokonalým. Zo subjektívneho hľadiska je to niečo, čo najviac uspokojuje naše túžby, želania, či psychické potreby. Ideálom je napr. vzor človeka. (Harineková, M. – Štefanovič, J., 1986, s. 89)

Životné plány predstavujú systém cieľov, ktoré sa človek usiluje svojou činnosťou dosiahnuť. Patria k významným aktívno - motivačným činiteľom (Harineková, M. - Štefanovič, J., 1986, s. 89).

A napokon medzi motivačné činitele radíme aj záujmy. Záujem definujeme ako: „vzťah človeka k objektu s tendenciou venovať mu pozornosť. Je to zložitý psychický útvar, pre ktorý je príznačná aktivácia poznávacej činnosti.“ Pre záujem sú charakteristické nasledovné pozorovateľné aktivity: venovať niečomu pozornosť; uprednostňovať nejakú vec; bližšie sa s ňou oboznamovať alebo s ňou zotrvať; byť činný v smere záujmu (Harineková, M. - Štefanovič, J., 1986, s. 89 – 90).

K väčšine činností, do ktorých sa človek púšťa, je niečím motivovaný. Dôvodom takejto motivácie môže byť vidina lepšej budúcnosti, ponúkaná odmena, jeho cieľavedomosť, chuť tvoriť, pomáhať, niečo si dokázať, alebo naopak splniť očakávania iných, rôzne citové dôvody a iné. Hnacou silou môže byť naozaj čokoľvek a človeka môže ovplyvniť vo všetkých oblastiach jeho života. Preto je len prirodzené využiť túto skutočnosť aj v edukačnom procese, teda v

prospech žiakov, ale aj samotného učiteľa. Pretože je rozdiel v tom, keď sa dieťa učí z povinnosti a v tom, keď sa učí pre to, lebo samo chce a teda má o učenie sa záujem.

2. Motivácia a leadership

Definície motivácie zhromaždené z viacerých učebníc psychológie, odrážajú všeobecný konsenzus, že motivácia je vnútorný stav alebo podmienka (niekedy opisovaná ako potreba, túžba alebo požiadavka), ktorá slúži na aktivovanie alebo stimulovanie správania a jeho usmernenia.

Hoci v učebniciach do úvodu psychológie nie je často uvádzané, mnohí vedci začínajú priznávať, že faktory, ktoré stimulujú správanie sú odlišné od tých, ktoré zabezpečujú jeho stálosť.

Väčšina teoretikov zaoberajúcich sa motiváciou sa domnieva, že motivácia je súčasťou všetkých naučených odpovedí, to znamená, že naučené správanie sa nerealizuje, kým nie je stimulované. Hlavným problémom psychológov je zodpovedanie otázky, či má motivácia primárny alebo sekundárny vplyv na správanie, to znamená, či sú zmeny v správaní lepšie vysvetlené prostredníctvom princípov environmentálnych/ekologických vplyvov, percepcie, pamäti, kognitívneho rozvoja, emócií, vysvetľujúcich štýlov alebo prostredníctvom osobnosti, alebo, či sú koncepcie špecifické pre motiváciu viac výstižné.

Niet pochyb o tom, že motivácia je podstatou dobrého výkonu. Nie je však jasná odpoveď na otázku ako motivovať. Ľudia sú motivovaní rozličnými vecami – psychologickými potrebami, fyziologickými túžbami, vytrvaním, naliehavými potrebami, emóciami, utrpením, stimulmi, obavami, hrozbami, oceneniami (priateľstvo, peniaze, postavenie...), vlastníctvom, prianiami, zámermi, hodnotami, slobodou, vnútorným uspokojením, sebauspokojením, záujmami, radosťami, zaužívanými zvykmi, cieľmi, ambíciami, atď.; všetkými súčasne. Zmena zahŕňa obe veci: vedieť ako (učenie sa) a chcenie (motivácia). Je dôležité uvedomiť si, že učenie sa odlišuje od realizácie.

Úlohou riaditeľa školy je zabezpečiť, aby boli úlohy školy plnené učiteľmi a žiakmi. Na základe tohto by mal byť riaditeľ školy schopný motivovať tak učiteľov, žiakov ako aj ostatných zamestnancov. Ale to sa oveľa ľahšie hovorí ako realizuje! Teória a prax motivácie sú zložité predmety, ktoré sa dotýkajú viacerých disciplín. Napriek rozsiahlemu výskumu, tak základnému ako aj aplikovanému, podstata motivácie nie je jasne pochopená a taktiež je veľmi slabo praktizovaná. Kto chce pochopiť motiváciu, musí pochopiť ľudskú podstatu, prirodzenosť. A v tom spočíva problém!

Ľudská podstata, prirodzenosť môže byť veľmi jednoduchá, ale taktiež veľmi komplexná. Jej pochopenie a uznanie je nevyhnutným predpokladom pre efektívnu motiváciu zamestnancov školy, čiže pre efektívny manažment a vedenie. Odhliadnuc od prínosu a morálnej hodnoty altruistického prístupu (správať sa ku kolegom ako k ľudským bytostiam a rešpektovať ľudskú dôstojnosť vo všetkých jej formách), výskum a pozorovania ukazujú, že dobre motivovaní zamestnanci sú produktívnejší a kreatívnejší. Opak je tiež pravdou. Existuje staré príslovie – môžeš zobrať koňa k vode, ale nemôžeš ho donútiť napiť sa; bude piť iba ak je smädny. To isté platí o ľuďoch – robia to, čo chcú alebo to, k čomu sú motivovaní. Či už ide o úspechy na pracovisku alebo v inej oblasti, musia byť motivovaní – buď sami sebou alebo prostredníctvom vonkajších stimulov. Narodili sa s ňou alebo sú k nej vedení? Áno aj nie. Ak nie, môžu byť motivovaní, pretože motivácia je schopnosť, ktorá sa môže naučiť. V tom spočíva základ prežitia a úspechu každej organizácie.

Motiváciu môžeme skvalitniť. Existuje veľa možností a neskúsený riaditeľ školy alebo manažér nemusí vedieť, kde začať. V literatúre sa uvádza sedem stratégií pre motiváciu:

- pozitívne posilnenie; vysoké očakávania
- účinná disciplína a trest
- spravodlivé zaobchádzanie s ľuďmi

- uspokojenie potrieb pracovníkov
- určenie pracovných cieľov
- reštrukturalizácia pracovných miest
- odmeny za pracovný výkon

Toto sú základné stratégie a aplikácia každej z nich bude podmienená situáciou na pracovisku. V podstate, existuje priepasť medzi reálnou situáciou, v ktorej sa jednotliviec nachádza a medzi vytúženou, v ktorej by sa chcel nachádzať. Úlohou manažéra je pokúsiť sa zredukovať tento rozdiel.

Práve motivácia je prostriedkom na zmenšenie a upravenie tohto rozdielu. Motivácia špecifickým spôsobom privádza druhých k cieľom, ktoré boli stanovené manažérom, resp. riaditeľom školy. Prirodzene, tieto ciele, tak ako aj motivačný systém, musia zodpovedať organizačnej štruktúre školy. Motivačný systém musí byť prispôsobený situácii a organizácii.

Zvýšenie motivácie je možné v riadiacej praxi docieľiť využívaním množstva podnetov, ktoré stimulujú pracovný výkon. Patrí sem technická vybavenosť práce, úroveň pracovného prostredia, pracovná doba a je organizácia, stav bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, hygienické a zdravotné podmienky práce, mzda a spôsoby hodnotenia a odmeňovania pracovníkov, forma delegovania právomocí a zodpovednosti, možnosť postupu a i. Súhrn týchto činiteľov predstavuje vo svojich dôsledkoch pracovné uspokojenie ľudí. K tomu, aby pracovník vyvinul úsilie, je nevyhnuté, aby boli splnené nasledovné podmienky:

- jeho úsilie sa musí prejavíť v primeranom výsledku,
- výsledok jeho činnosti musí byť následne odmenený,
- udelená odmena musí mať pre pracovníka význam.

Určitým rozhodujúcim činiteľom motivácie je aj možnosť postupu, kariéry resp. pracovného rozvoja. Ak pracovník pracuje výborne a existuje možnosť postupu, mal by byť povýšený. V opačnom prípade je zrejme, že bude hľadať možnosť sebauplatnenia u iného zamestnávateľa, kde majú túto stimuláciu kvalitnejšie prepracovaní. Nemusi to byť kariéra v smere učiteľ – zástupca riaditeľa – riaditeľ – dôchodok, môže to byť aj tak, že učiteľ má na škole na starosti organizovanie významných akcií alebo projekty školy. Vyššou úrovňou môže byť aj to, že si vybuduje svoje vlastné oddelenie, detašované pracovisko, subjekt zriadený školou. Môže to byť jazyková škola, školský klub pre deti, zariadenie pre celoživotné vzdelávanie, telovýchovné centrum a i.

Ďalšou možnosťou je kariéra vo svojom odbore. Učiteľ sa dostáva do komisií, ktoré sa zaoberajú rozvojom predmetu, organizujú súťaže alebo sa zaoberá lektorskou činnosťou. Okrem iného svoju kariéru môže smerovať aj do školských asociácií, kde má možnosť uplatniť svoje poznatky a zručnosti. Učiteľ má možnosť stretávať sa s množstvom rôznych zaujímavých ľudí, a tým aj zároveň prinášať do školy množstvo podnetov. Riaditeľ školy – zamestnávateľ by nemal v týchto aktivitách učiteľovi brániť, naopak, musí tieto aktivity podporovať.

Pri motivácii prostredníctvom plánovania kariéry riaditeľ školy musí motivovať svojich podriadených, aby mali záujem zdokonaľovať svoju profesionalitu a mal by byť zároveň aj akýmsi katalyzátorom ich reakcií. Dôležité je, aby konzultoval s nimi ich zábery a korigoval ich predstavy, bol spoluúčastníkom pri tvorbe plánu ich rozvoja, sledoval a udržiaval ich aktivitu pri plnení tohto plánu.

Od pracovníka – učiteľa sa očakáva, aby zhodnotil svoje zručnosti, schopnosti, záujmy a postoje, dokázal posúdiť vhodnosť zamerania svojej kariéry. Učiteľ si naplánuje jednotlivé kroky a konzultuje so svojim nadriadeným – riaditeľom školy vhodnosť svojho plánu a možnosť jeho podpory.

Úlohou školy je predkladať všetkým svojim pracovníkom informácie o možnosti zvyšovania ich profesionality. Organizovať akcie, na ktorých by sa pracovníci – učitelia dozvedeli aké sú možnosti a formy ich rozvoja; najrôznejšie formy výcviku zručností a zdokonaľovanie

profesionality. V škole musia byť explicitne vytvorené jasné pravidlá, ktoré smery profesionálneho rozvoja bude vedenie podporovať a v akom rozsahu (vrátane finančných kalkulácií).

Ďalšou formou starostlivosti o učiteľa sú vzdelávacie kurzy, ktoré sú často súčasťou programu rozvoja zamestnancov. Úspešní riadiaci pracovníci systematicky vzdelávajú svojich podriadených na všetkých úrovniach nielen preto, že im na nich záleží, ale že to prispieva k zvýšeniu kvality organizácie a tak aj k jej zisku. Dôkazy sú viac ako presvedčivé: vzdelaní a vyškolení manažéri a podriadení výkonnostne prevyšujú neškolených konkurentov. V tejto oblasti sa osvedčili určité zásady: samoštúdium je nepostačujúce. Ak pracovník robí niečo zle, nik ho neopraví, a naučí sa to robiť nakoniec zle. Dobrý výcvik pomáha poučiť sa z chýb iných a eliminuje náklady a sklamanie, ktoré sú spojené s nesprávnym štýlom učenia. Nevyhnutnou sa ukazuje aj systematická starostlivosť o rozvoj každého člena vo svojom tíme. V opačnom prípade sa môže stať, že odídu tí, ktorí sú najschopnejší ako prví. Užitočné je aj pomáhať ľuďom naučiť sa aj iné činnosti, nielen tie, ktoré majú v náplni práce, aby sa rozšíril rozsah ich skúseností. Podobnou sa javí aj určenie zastupiteľnosti pre prípad náhlej potreby. Podriadení by nemali považovať svoju prácu za stereotypnú a nudnú. Je na zvážení nadriadeného akým spôsobom bude zvyšovať výcvik výkonnosti všetkých pracovníkov a do akej miery mu to umožní obsadzovať uvoľnené funkcie svojimi pracovníkmi.

Pracovné podmienky sú tiež dôležitým motivačným činiteľom. Ak sú pracovné podmienky primerané, pracovník im nevenuje veľa pozornosti. Priaznivý stimulačný účinok získavajú, keď ich pracovník môže aktívne upravovať. Zlé pracovné podmienky majú nepriaznivý stimulačný účinok len keď sú extrémne zlé a výrazne narušujú výkon pracovníka, spôsobujú mu určité utrpenie alebo keď celková motivácia pracovnej aktivity človeka má nízku úroveň. Stimulačná váha pracovných podmienok a rozvrhu práce je určovaná aj životným štandardom pracovníka.

3. Vzťahy vo vnútri školy, stimulácia a odmeňovanie

Každá škola je jedinečným sociálnym útvarom. Z hľadiska teórie organizácie je pre školu charakteristické:

- škola je útvar, ktorý je nejakým spôsobom usporiadaný a riadený. V tomto aspekte si všimame ako škola funguje na základe interakčných väzieb a komunikačných procesov, ktoré v nej prebiehajú, napr. riadenie prevádzky školy jej manažmentom (riaditeľom, zástupcom),
- škola je útvar, ktorý niečo produkuje. Z tohto hľadiska ide o identifikáciu výsledkov, ktoré sú vytvárané školami a z ktorých vyhodnotení sa vyvodzujú výsledky o kvalite a efektívnosti škôl,
- škola je útvar, ktorý je začlenený do svojho prostredia. Ide o vzťahy a kooperáciu medzi školami a ich okolím, t. j. rodičmi žiakov, komunitou, v ktorej škola je lokalizovaná (J. Průcha, 1997, s. 412). Všetky tieto aspekty majú z pohľadu škôl nepochybne praktickú závažnosť.

Z hľadiska profesijných kompetencií riadiacich pracovníkov jednou zo zásadných vlastností pri utváraní pozitívnych interakcií v škole je sebadôvera a profesionalita. Kvalitné vedenie rešpektuje ostatných pracovníkov a dokáže počúvať ľudí, vážiť si ich, oceniť to, kto sú a čím organizácii prispievajú. Táto schopnosť umožňuje manažmentu vytvoriť pocit súdržnosti, pretože ten sa prenáša aj na druhých pracovníkov, vytvára étos vzájomného rešpektu v celej školskej komunite. Dôležitou vlastnosťou riadiaceho pracovníka je čestnosť. Riaditeľ školy by mal byť úprimný k ostatným, mal by pomáhať vytvárať klímu, v ktorej si pracovníci dôverujú, konajú predvídavo a v súlade s hodnotami školy. Pre vytváranie vízie je dôležité strategické myslenie, schopnosť vidieť veci v súvislostiach a dokázať ich prepojiť. Riaditeľ má dôležitú úlohu pri zavádzaní inovácií vo vyučovaní, mal by vytvárať atmosféru, ktorá podporuje nové spôsoby učenia, skúša nové veci.

Oblasť motivácie a pozitívneho prístupu má tiež svoje miesto, pretože pri riešení každodenných problémov riaditeľ by mal vedieť uplatniť iniciatívu, iniciovať rozvoj ľudských zdrojov a tímovú prácu. Do popredia vlastností riadiacich pracovníkov sa dostáva aj empatia, t. j. schopnosť pochopiť druhých a dôvody ich správania. Riaditelia by mali dobre rozumieť ostatným, stanoviť štandardy pre celú školu pre kvalitu vzťahov. Musia poznať slabé a silné stránky svojich pracovníkov, ich ambície, aby mohli napomáhať osobnému a profesijnému rozvoju svojich spolupracovníkov a rozhodovať o ich ďalšom rozvoji. Veľmi dôležitá je schopnosť pochopenia okolitého prostredia, ktorá umožňuje riaditeľovi pochopiť vzťahy a sociálno-kultúrne rozdiely v škole pozitívne využívať. V období rýchleho rozvoja informačných a komunikačných technológií nie je možné sa zaoberať bez zručnosti vyhľadávať informácie. Riaditeľ musí hľadať rovnováhu a súlad medzi často protichodnými požiadavkami veľkého počtu zainteresovaných skupín. Týka sa to zriaďovateľa, rodičov, žiakov, učiteľov, aby vedel a zisťoval, čo je pre nich dôležité. Ak riaditelia sú informovaní, potom sa zaoberajú skutočnými potrebami jednotlivých aktérov v danej škole (E. Walterová, 2004, s. 322-326). Stimulácia predstavuje súbor vonkajších podnetov, ponúk, ktorých úlohou je určitým spôsobom usmerňovať konanie pracovníkov a pôsobiť na ich motiváciu. Zmyslom používania stimulov je podnietiť u pracovníka určitú aktivitu alebo ju na druhej strane aj obmedziť. Zvýšenie motivácie je možné v riadiacej praxi dosiahnuť využívaním množstva podnetov, ktoré stimulujú pracovný výkon.

Na činnosť človeka a jeho osobnosť v pracovnom procese priaznivo pôsobi:

- ekonomická istota
- pocit bezpečia
- možnosť postupu
- verejné uznanie a morálne ocenenie pracovníka v organizácii a celej spoločnosti
- dôvera v školu
- uspokojenie z vykonávanej práce
- priaznivá spoločenská atmosféra v pracovnej skupine
- priaznivé vzťahy s bezprostredne nadriadeným pracovníkom (jeho správanie, konanie, spôsob vedenia ľudí)
- priaznivé vonkajšie podmienky
- starostlivosť organizácie o pracovníkov.

Ak sú pracovné podmienky primerané, pracovník im nevenuje príliš veľa pozornosti. Priaznivý stimulačný účinok získavajú, ak ich môže pracovník aktívne upravovať. Nevhodné pracovné podmienky nemajú stimulačný účinok, iba ak by boli extrémne nevhodné a výrazne by narúšali výkon pracovníka. Stimulačná váha pracovných podmienok a organizáciou práce je určovaná aj životným štandardom pracovníka.

Motivácia je vnútorný stav človeka, ktorý aktivuje alebo uvádza do pohybu všetky vnútorné sily človeka. Motivácia tak zahŕňa úsilie, vytrvalosť a ciele. Je v nej pranie človeka odvádzať výkon, ktorý môžu manažéri ohodnotiť. Motivácia pracovníkov je podstatnou mierou ovplyvnená systémom odmeňovania. Práve spôsob odmeňovania je potrebné niekedy prehodnotiť alebo zmeniť.

Pri zavádzaní systému odmeňovania je potrebné definovať jeho ciele, ako napríklad:

- zvýšiť produktivitu organizácie,
- zvýšiť flexibilitu pracovníkov,
- zvýšiť motiváciu pracovníkov,
- podporovať rozšírenie kvalifikácie pracovníkov,
- dosiahnuť spoluprácu v procese skvalitňovania,
- podporiť preberanie zodpovednosti,
- podporiť kreativitu pracovníkov.

Motivácia ako proces začína vnútornou potrebou, ktorá vyvolá isté napätie. Toto napätie spôsobuje, že človek si nachádza cieľ, ktorý sa snaží naplniť, dosiahnuť. Po dosiahnutí (alebo čiastočnom dosiahnutí) cieľa sa napätie v človeku zmenší. Ľudia si obyčajne vytýčujú ciele, ktoré najpravdepodobnejšie uspokojujú ich potreby. Pritom ale pre každého tento cieľ môže uspokojovať iné potreby. Takto služobný postup môže pre jedného znamenať uspokojenie potreby istoty, u druhého uznanie jeho schopností, u tretieho statusu a u štvrtého profesijný úspech. Na druhej strane tú istú potrebu môžu uspokojiť rôzne ciele. Takto cieľ mať istý status môže byť uspokojený u jedného služobným postupom, u druhého členstvom v exkluzívnom klube a u tretieho zvolením do školského výboru. Nakoniec, k tomu istému cieľu nás môže doviesť viacero metód. Takže napr. služobný postup môžeme dosiahnuť intenzívnejšou prácou, členstvom v nejakom občianskom združení, podporou nášho nadriadeného, či získaním univerzitného titulu. Ľudia sú motivovaní k dosahovaniu cieľov rôznymi spôsobmi. Jedni sú osobnostne agresívni a chcú byť všade prvými a úspešnými. Títo sú obyčajne viac motivovaní dosahovaním výsledkov ako z úžitku, ktorý je výsledkom dosiahnutia cieľa.

Celkovo možno konštatovať, že na zložitý komplex vzťahov, atmosféru vo vnútri školy má vplyv nielen riaditeľ školy, ale aj samotní žiaci, pedagogickí a nepedagogickí pracovníci školy, nepriamo aj rodičia a zástupcovia štátnej správy.

4. Ciele a výsledky skúmania

V rámci výskumu sme si stanovili nasledovné ciele:

cieľom nášho skúmania bolo zistiť, aké stimuly zo strany vedenia školy môžu motivovať k efektívnejšej činnosti pracovníkov školy. V rámci tohto cieľa sme sa bližšie zamerali na skúmanie motivačných činiteľov, ktoré sú predpokladom efektívnej motivácie v práci pedagogických a nepedagogických pracovníkov školy, na vnímanie ich motivačného účinku v práci pedagogických a nepedagogických pracovníkov školy, na prieskum použitých stratégií zameraných na skvalitnenie motivácie pedagogických pracovníkov školy, na zistenie miery následného ovplyvnenia činnosti žiakov školy.

Navrhnuté ciele skúmania predpokladali, že k získaniu potrebných údajov bolo nevyhnutné použiť niekoľko výskumných metód. Vo svojom výskume sme použili nasledovné metódy: pozorovanie, dotazník a rozhovor. Podobne sme použili priame štrukturované pozorovanie, v rámci ktorého sme rozčlenili pozorovanú realitu, prácu s ľudskými zdrojmi /vedenie ľudí/, na vopred stanovené pozorované kategórie.

Zamerali sme sa na pozorovanie stimulov a podnetov zo strany vedenia školy, podporujúcich efektívnu motiváciu pedagogických a nepedagogických pracovníkov školy, pozorovanie uplatňovania jednotlivých stratégií zameraných na skvalitnenie motivácie pedagogických pracovníkov školy, pozorovanie zmeny v správaní a v aktivite u žiakov a pracovníkov školy vplyvom efektívnej motivácie.

Ďalšími výskumnými metódami boli metódy dotazníka a riadeného rozhovoru. Ich cieľom bolo zistiť postoje a názory pracovníkov školy a žiakov na problematiku motivácie v oblasti vedenia ľudských zdrojov. Následne sme sa zamerali na názory na vybrané motivačné faktory, ktoré ovplyvňujú motiváciu pracovníkov a žiakov, ako sú napr.: pracovné prostredie, pocit dosahovania úspechov, uznanie dosiahnutých výsledkov. Podobne sme sa zamerali aj na niektoré stratégie zamerané na skvalitnenie motivácie, ako sú napr. jednanie s pracovníkmi a žiakmi školy, maximálne vyťaženie z daností individuálnych osôb a i.

Z výskumu nám vyplynulo, že *ako najúčinnnejšia motivácia a stimulácia pracovníkov sa javí:*

1. dobre vykonaná práca, ktorá prináša uspokojenie,
2. motivácia osobou vedúceho pracovníka, t.j. riaditeľa školy,
3. atmosféra pracovného a príjemného prostredia, radosť chodiť do práce,

4. prejav dôvery v pracovníka osobou vedúceho pracovníka, čo súvisí aj s pocitom slobody pracovníka,
5. morálna podpora zo strany vedúceho pracovníka pri neúspechu pracovníka,
6. určenie cieľa a nie spôsobu jeho dosiahnutia,
7. informovanosť o dianí v škole, jej cieľoch, stratégiách,
8. verejné oceňovanie dobrých výsledkov pracovníkov,
9. otvorenosť a prehľadnosť rozhodovania na škole,
10. zlepšenia pracovných a materiálnych podmienok
11. osobné pohovory s pracovníkmi školy.

Negatívna motivácia sa prejavila v nasledovných odpovediach:

1. prekážky v tvorivej práci učiteľa, v jeho osobnom rozvoji,
2. neodbornosť vedúceho pracovníka,
3. neocenenie práce - nie iba financiami,
4. autoritatívny štýl riadenia a neustála kontrola, resp. prenasledovanie vedúceho pracovníka,
5. dlhé porady o „ničom“.

5. Odporúčania pre motiváciu

Z výsledkov výskumu a zo štúdia literatúry sa nám javia nasledovné odporúčania z hľadiska skvalitnenia motivácie na školách:

Pozitívne povzbudenie – dosť vedúcich pracovníkov nedokáže pochváliť, resp. povzbudiť svojich pracovníkov. Zabúdajú na túto účinnú formu motivácie. Ak sa podriadenému nedostane pochvaly, resp. povzbudení, môže sklznúť v niektorých prípadoch až do depresie, ktorú nebude schopný prekonať.

Môžeme tomu predísť pozitívnym povzbudzovaním, ktorého nie je nikdy dostatok.

Minútová pochvala – účinná forma, ako povedať podriadenému, aký prínos pre organizáciu prináša.

Trojbodová motivačná metóda – ktorá zahŕňa v sebe, vysvetliť, čo pracovník urobil dobre, aká úloha ho v budúcnosti čaká, prospech zo splnenia novej úlohy pre organizáciu, osobné poďakovanie, napr. stiskom ruky.

Stanovenie kritérií na transparentné finančné ohodnotenie pracovníkov - riaditeľ musí vedieť vždy pracovníkovi vysvetliť, prečo je jeho finančné ohodnotenie v takej výške.

Prejavenie dôvery v spolupracovníka – vedúci pracovník musí nastoliť určitý pozitívne pôsobiaci kolobeh, v ktorom je dôvera hnacou silou. Tento kolobeh má spolupracovníkom, učiteľom, umožniť, aby úspešne zvládali svoje úlohy. Získavajú tak skúsenosť, že sa im oplatí uplatniť potenciál, s ktorým disponujú. Táto spočiatku len pozvoľne narastajúca sebadôvera spolupracovníkov vytvára dobrý základ pre následné delegovanie menej obtiažnych úloh. Týmto spôsobom je možné dosiahnuť vytvorenie ďalšej vyššej základne pre zvládanie náročnejších úloh, ktoré vedúci pracovník uloží svojim podriadeným. Takto sa dá krok za krokom vybudovať pozitívne orientovaný motivačný kolobeh.

Uplatnenie citu pre istú mieru tolerancie ku chybám – niektorí vedúci pracovníci vyžadujú od svojich podriadených spolupracovníkov samostatné jednanie. Samostatné jednanie je možné len vtedy, keď sú pracovníci za svoje úlohy skutočne zodpovední.

Dôraz na spätnú väzbu – každé stretnutie medzi pracovníkom a jeho nadriadeným znamená určitú kontrolu, teda situáciu, v ktorej nadriadený získava spätnú väzbu. V takejto podobe je nevyhnutné je aj chápať. Kontrolnými situáciami možno chápať pravidelné pohovory vedúcich pracovníkov s ich spolupracovníkmi, kritické prehodnotenie úloh, rozhovory o cieľoch. Každodenná interakcia medzi vedúcim pracovníkom a podriadeným je veľmi dôležitý regulačný nástroj. Kontrolné informácie musia prichádzať včas. Predovšetkým sa to týka pozitívnej

spätnej väzby, ktorá najlepšie vyvoláva motivujúci účinok, ak nasleduje bezprostredne po uskutočnenom výkone. Platí to aj pre kritické kontrolné hlásenia a správy, ktoré sú najúčinnejšie a akceptovanejšie, ak sa dostanú k nadriadeným včas.

Vhodná komunikácia – bezprostrední nadriadení a spôsob ich komunikácie majú na motiváciu podriadených spolupracovníkov najväčší vplyv. Ich vedenie má pre podriadených väčšiu váhu než je zvyčajná situácia v organizácii.

Príprava pracovníkov ku kladnému chápaniu zmien v organizácii – vytvárať motiváciu pre zmeny, znamená šíriť myšlienku, že neistota je jednou z normálnych súčastí života, ktorá súčasne otvára nové horizonty. Zmena je výzvou k zvýšeniu kvality a zabezpečeniu úspechu v organizácii. Úlohou vedúcich pracovníkov je postarať sa o to, aby v organizácii nezavládla zotrvačnosť a stagnácia. Aby zmena bola úspešná, vyžaduje to splnenie dvoch predpokladov: vysokú kvalitu nového riešenia na jednej strane a na druhej strane vysokú motiváciu, záujem všetkých zúčastnených niečo skutočne zmeniť. Odpor voči inováciám nie je vždy neužitočný. Pripomína, čo je hodné uchovať, bráni bezbrehej činnosti a chráni pred zablúdením do slepých uličiek.

Literatúra:

- AUGER, M. T. - BOUCHARLAT, CH.: *Učiteľ a problémový žák. - Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál. 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
- DANIEL, J.: *Přehled všeobecné psychologie*. Nitra: FSV UK, 2002, 235 s. 80-8050-551-9.
- DONNELLY, J. H.- GIBSON, J. L.- IVANCHEVICH, J. M.: *Management*. Praha: Grada Publishing, 1997, ISBN 80-7169-422-3.
- HARINEKOVÁ, M. – ŠTEFANOVIČ, J : *Všeobecná a vývinová psychológia*. Nitra: PF UKF, 1986.
- HARTL, P.: *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
- KOONTZ, H.- WEHRICH, H.: *Management*. Praha: Victoria Publ., 1993. ISBN 80-85605-45-7.
- LANGR, L.: *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN, 1984, 105 s.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Košice: ManaCon Prešov, 1996, 194 s. ISBN 80-85668-32-7.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon, Prešov, 2001, 336 s. ISBN 80-89040-04-7.
- PORVAZNÍK, J.: *Celostní management*. Bratislava: Sprint, 2003. ISBN 80-89085-05-9.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
- ROSINSKÝ, R. - SOLLÁROVÁ, E.: Motivácia ako štruktúrotvorný prvok edukačného prostredia. In: SOLLÁROVÁ, E. : *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF, 2000, s. 32 – 43. ISBN 80-8050-385-0.
- SEDLÁK, M.: *Manažment*. Bratislava: Elita, 2001. ISBN 80-89047-18-1.
- SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A.: *Adaptácia dieťaťa na školu: súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra: UKF, 2006, 181 s. ISBN 80-8050-968-9.
- TÓTHOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF, 2006, 196 s. ISBN 80-8094- 033-9.
- VODÁČEK, L.- VODÁČKOVÁ, O.: *Management*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-041-4.
- WALTEROVÁ, E.: *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti. 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov: Metodické centrum, 1996, 71 s. ISBN 80-8045-042-0.

Tento príspevok bol napísaný v rámci výskumnej úlohy VEGA 1/3676/06: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti.

VOĽBA VYUČOVACÍCH METÓD A VYUČOVACÍ ŠTÝL UČITEĽA

Tímea Zatková

V poslednom období sa sústreďuje záujem odbornej, ale i laickej verejnosti na reformu školy najmä z hľadiska obsahového, od čoho sa však odvíja i modernizácia a skvalitnenie výučby z hľadiska uplatňovaných vyučovacích metód. V školskej praxi vyučovacie metódy nevystupujú ako samostatný element, o ktorého voľbe a použití rozhoduje iba učiteľ, ale sú vždy v určitom vzťahu k ostatným prvkom vyučovacieho procesu. Vyučovacia metóda je teda komplexný edukačný fenomén, ktorý je determinovaný rôznorodými výchovnými a vzdelávacími cieľmi, obsahom, ktorý má byť sprostredkovaný, variabilnými edukačnými podmienkami, použitými organizačnými formami a prostriedkami a v neposlednom rade metódu ovplyvňuje interakcia medzi učiteľom a žiakom.

Metódy tvoria nosnú oblasť záujmu teórie vyučovania a sú neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu v škole. Od ich výberu a spôsobu uplatnenia vo vyučovaní závisí kvalita a efektívnosť pedagogickej práce, ktorá sa odzrkadľuje v dosiahnutých učebných výsledkoch žiakov. Učiteľ musí zvážiť vhodnosť metódy už pred jej použitím. Učiteľov výber adekvátnej vyučovacej metódy determinuje následnú úspešnosť dosahovania vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov.

Voľba adekvátnej vyučovacej metódy a motivácia

Pri voľbe vyučovacích metód z bohatého inštrumentária, ktoré má konkrétny vyučovací predmet k dispozícii, musí učiteľ brať do úvahy aj ďalšie kritériá, než len tie, ktoré sú obsiahnuté v tej ktorej klasifikácii vyučovacích metód. Výber vyučovacích metód ovplyvňuje mnoho činiteľov. Na prvom mieste je to poznanie základných zákonitostí výchovno-vzdelávacieho procesu, určujúca je tiež cieľová orientácia vyučovania, rešpektovanie obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov, tematických celkov atď. K determinujúcim činiteľom patrí najmä rešpektovanie žiaka a jeho špecifických vlastností, zohľadnenie vonkajších podmienok vyučovacieho procesu a predpokladov učiteľa i žiakov pre realizáciu zvolenej metódy.

Vyučovacie metódy predstavujú istý projekt činností vo vedomí učiteľa. Tento projekt sa realizuje v praxi ako sústava činností učiteľa a žiakov, rôznych aktov, operácií a postupov vyučovania a učenia. Aby tieto činnosti viedli efektívne k vytýčeným cieľom, musí pri výbere metód učiteľ zohľadňovať všetky zretele, najmä cieľ a typ školy, ale vychádza aj z konkrétneho cieľa a obsahu vyučovacej hodiny, z charakteru vyučovacieho predmetu a preberaného učiva, rešpektujúc pritom individuálne osobitosti žiakov a didaktické zásady. Učiteľ musí tvorivo využívať širokú škálu vyučovacích metód v kombinácii s rôznymi formami a koncepciami vyučovania. Veľké množstvo vyučovacích metód a ich obmien môže učiteľa inšpirovať k ich tvorivému uplatňovaniu v edukačnom procese a k experimentovaniu s nimi. Rozmanitosť vyučovacích metód nesmie učiteľov zväzdať len k určitým zaužívaným metódam a k ich stereotypnému používaniu, ale naopak mali by byť prostriedkom k inovácií a optimalizácii vyučovania.

Pri výbere metód na konkrétnu vyučovaciu hodinu, si učitelia často kladú otázku „Ktorá vyučovacia metóda je najlepšia?“ Na uvedenú otázku však neexistuje jednoznačná odpoveď.

Každá metóda má svoje uplatnenie v tej ktorej situácii. Učiteľ vyberá metódy, podľa účelu a cieľa, ktorý by mali plniť vo vyučovaní, a preto si musí najskôr ujasniť cieľ hodiny a až potom voliť vhodné činnosti. Výber vyučovacej metódy musí zodpovedať aktuálnemu zámeru a takisto sa musí riadiť kritériami ako sú obsah vyučovania a samotný žiak. Neexistuje „dobrá“ alebo „zlá metóda“, ale je v moci učiteľa či metódu vhodne alebo nevhodne aplikuje v konkrétnej

pedagogickej situácii. Nevhodne zvolené metódy sú príčinou malej úspešnosti dosahovania pozitívnych školských výkonov žiakov a môžu spôsobiť nízku kvalitu nadobudnutých vedomostí a zručností, nesprávne postoje k vyučovaciemu predmetu, nízku motiváciu a pod. Vo vyučovacom procese pôsobí na osobnosť žiaka množstvo motívov, ktoré však majú na rôznych žiakov diferencovaný účinok. Čo je hybnou silou pre jedného žiaka, nemusí byť podnetné a zaujímavé pre iného. Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom učebného procesu, sprístupňuje ho žiakom svojimi vedomosťami, osobným záujmom a motivuje žiakov k učeniu, učiteľ musí robiť všetko preto, aby neustále udržiaval ich záujem.

Dosiahnuté výsledky závisia od učiteľovej schopnosti pretransformovať vzdelávací obsah prostredníctvom adekvátnych metód tak, aby bol pútavý a zrozumiteľný vnímaniu a mysleniu zverených žiakov, a to nielen s ohľadom na vekové osobitosti, ale aj na individuálne danosti jednotlivcov. Viacerí žiaci nedosahujú vo výchovno-vzdelávacom procese žiaduce výsledky, pretože nie sú na vyučovanie motivovaní, nemajú vytvorený pozitívny vzťah k vyučovaciemu predmetu prípadne ku konkrétnemu učivu, čo môže byť spôsobené do značnej miery metódami a štýlom práce učiteľa, ktorý nie je vyhovujúci potrebám a štýlom práce žiakov. Oprávnené sa zdôrazňuje, že motivácia je základnou podmienkou školskej úspešnosti žiaka. Vhodná motivácia zvyšuje učebné výkony žiakov a aj celkovú efektivnosť učebného procesu. Motivácia a učenie sú úzko prepojené a vzájomne sa podmieňujú. To znamená, že čím viac sú žiaci motivovaní, tým lepšie výsledky dosahujú v učebnej činnosti a naopak, čím lepšie výsledky dosahujú, tým viac sú motivovaní. Učiteľ musí motiváciu prispôbovať cieľu a obsahu vyučovania a tiež individuálnym osobitostiam žiakov a na základe tohto poznania môže voliť rôzne vyučovacie metódy, ktoré pomáhajú pri dosahovaní vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov. Jednou z požiadaviek na efektívne uplatňovanie vyučovacích metód je, že musia byť motivačne pôsobivé, vzbudzujúce záujem žiakov o učenie. Dôležité je, aby si sám učiteľ kládol za cieľ vyučovania zvládnutie učiva žiakmi a nielen relatívnu úspešnosť v triede. S touto problematikou súvisia otázky výkonovej motivácie. Motivácia k učeniu sa zvyšuje vtedy ak sú na žiaka kladené vysoké (ale primerané) nároky.

Je dôležité uvedomiť si, že metóda plní vo vyučovacom procese viaceré úlohy (napr. *informatívne nosná, prirodzená svojím priebehom a výsledkami, využitelná v praxi, v súlade so systémom vedy a poznávania, primeraná k žiakovi, primeraná učiteľovi, ekonomickosť, hygienickosť, konfluentnosť,...*), z ktorých však chceme zdôrazniť najmä jej *motivačný vplyv* na proces učenia sa žiakov. Nemožno klásť dôraz len na zoznamovanie žiakov s vedeckými poznatkami, tie sú iba materiálom pre myslenie a konanie. Rozhodujúcou požiadavkou je oblasť motivácie, pretože metóda musí byť motivačne pôsobivá, aby zaujala žiakov a vzbudila záujem o ďalšie učenie a samovzdelávanie. V odbornej literatúre sa neustále stretávame s požiadavkou zabezpečenia vnútornej motivácie, ktorá by mala byť základom pre činnosť žiakov vo vyučovaní a vychádza najmä z aktívneho zapojenia žiaka do vyučovacieho procesu. Ak učiteľ vzbudzuje alebo usmerňuje aktivitu žiakov, znamená to, že ich aktivizuje. Ak sa žiak zaujíma o učivo a osvojuje si ho svojou vlastnou aktivitou, sú jeho vedomosti oveľa trvalejšie. Podľa M. Zelínu (1990) aktivizovať znamená klásť otázky, zadávať úlohy a cvičenia, ktoré by zaťažovali a rozvíjali všetky poznávacie funkcie. V klasickom type vyučovacej hodiny učiteľ rozpráva a žiak počúva, resp. nepočúva a je na hodine prítomný iba fyzicky, ale nie je zaangažovaný do procesu učenia. Z tohto dôvodu sú získané vedomosti žiakov často povrchné a nesystematické. Napriek tomu, že v súčasnosti sa neustále zdôrazňujú požiadavky využívania aktivizujúcich metód, ktoré sú vysoko motivujúce, bohužiaľ, z vlastných skúseností vieme, že učiteľia využívajú prevažne tradičné metódy, ktoré žiaci odmietajú, ktoré im nevyhovujú a nevzbudzujú v nich záujem o učenie. Na tomto mieste by sme však chceli zdôrazniť myšlienku E. Petláka, že „aj metóda, ktorá je vo svojej podstate aktivizujúca, sa môže „v rukách“ málo tvorivého učiteľa stať pre žiakov nezúčinnou, a naopak, metóda ponúkajúca málo aktivity sa „v rukách“ tvorivého učiteľa môže

stať aktivizujúcou“ (Petlák, E., 2004, s. 146). Metódy, ktoré majú výrazný motivačný a aktivizujúci účinok na žiakov sú najmä :

Metódy problémového vyučovania - vyvolávajú záujem o problém, alternatívne riešenia úloh a problémov, tvorenie hypotéz, zabezpečujú aktivitu a spätnú väzbu vo vyučovaní.

Didaktické hry – motivačne využívajú najmä radosť žiakov z hry, istú úroveň súťaživosti a uvoľnenú atmosféru.

Metóda dramatizácie – motivačne využíva aktívny a názorný, pre žiaka zaujímavý spôsob sprostredkovania učiva.

Brainstorming – predpokladom tejto metódy je oddelenie produkcie od hodnotenia, podnecuje produkovanie nápadov, alternatív, záverov bez ich kritizovania a posudzovania.

Metódy skupinového a kooperatívneho vyučovania – využívajú motivačné pôsobenie sociálnych vzťahov v skupine, vzájomnú spoluprácu vo vyučovaní.

Metódy diferencovaného vyučovania - spôsob didaktických postupov sa prispôbuje momentálnym psychickým predpokladom, potrebám a záujmom jednotlivých žiakov, napomáhajú zvýšeniu motivácie. Učiteľ má k dispozícii od klasických prístupov v diferencovanej práci - napr. *diferencované vyučovanie v určitých fázach vyučovacieho procesu, práca na novom učive so skupinou nadaných žiakov, metóda dvojakého výkladu, metóda predĺženého výkladu, práca s oddeleniami, systém veľkých a malých tried, čiastočná diferenciácia spájaním skupín do paralelných tried, úplná individualizácia* - až po novšie metódy a formy vyučovania ako napr. *otvorené vyučovanie, programové vyučovanie, mastery learning* atď.

Metóda učebných kontraktov - učenie dohodou. Motivácia žiaka je zabezpečená tým, že žiak sa dohodne s vyučujúcim na tom, čo, ako a kedy sa bude učiť, nie je nikým nútený do učenia, sám je zapojený do procesu rozhodovania. „Výhodou je, že práva a povinnosti, ako aj sloboda sú na oboch stranách vyvážené. Žiak je organizátorom svojho času a učenia, projektuje si svoje činnosti, v prípade potreby dostáva pomoc a rady od učiteľa. Najskôr sa tento proces realizuje v triede a postupne prechádza do samostatnej činnosti žiaka aj v domácej príprave“ (Zaťková, T, 2005, s. 41).

Napriek tomu, že uvedené metódy sú vo všeobecnosti považované za vysoko motivujúce a aktivizujúce, toto však platí iba v tom prípade ak sú adekvátne uplatnené v konkrétnej situácii. „Nie každé skupinové vyučovanie alebo projektové vyučovanie aktivizuje zodpovedajúcim spôsobom myšlienkové procesy, pokiaľ je realizované nevhodne“ (Pecina, P. 2007, s. 209).

Metóda musí okrem už vyššie uvedených požiadaviek zabezpečiť aj *formatívny a výchovný vplyv na žiaka*, to znamená, aby na jednej strane rozvíjala poznávacie procesy žiaka, ale súčasne aj rozvíjala vôľové vlastnosti a formovala jeho osobnosť (vytrvalosť, náročnosť na svoju prácu, túžbu po ďalšom sebazvedelaní a pod.). Pri rozvoji poznávacích procesov nemáme na mysli len rozvoj myslenia, ale aj rozvoj všetkých poznávacích procesov ako vnímanie, pamäť, pozornosť, fantázia a pod. Klasické vyučovanie kladie dôraz najmä na pamäťové funkcie a psychické procesy, avšak prvoradou úlohou by malo byť postupne krok za krokom rozvíjať procesy myslenia a najmä rozvíjať v žiakoch tvorivosť a schopnosť samostatne myslieť. Nemožno klást dôraz len na zoznamovanie žiakov s vedeckými poznatkami, tie sú iba materiálom pre myslenie a konanie. Popri vzdelávacej úlohe metód je teda nevyhnutný i formatívny vplyv, smerujúci k harmonickému rozvoju všetkých potencionálnych možností osobnosti. Podľa L. Mojžiška možno formatívny prínos vyučovacích metód hodnotiť z týchto hľadísk:

1. „význam vyučovacej metódy pre rozvoj vedomostí a celých vedomostných štruktúr, najmä predstáv, pojmov a vzťahov, ich znakov a vlastností,
2. význam metód pre rozvoj poznávacích procesov, predovšetkým myslenia, jeho makroprocesu, mikroprocesov, fantazijnej činnosti, pozorovania, zapamätania, pozornosti,

3. význam vyučovacích metód pre rozvoj konkrétnych intelektuálnych zručností, najmä organizačných, riadiacich a kontrolných, a hlavne tých, ktoré podmieňujú študijné schopnosti,
4. význam vyučovacích metód pre rozvoj zručností a schopností samostatného učenia,
5. význam vyučovacích metód pre rozvoj medziľudských vzťahov, predovšetkým chápanie, porozumenie, vciťovanie, prežívanie odovzdaných informácií pomocou slova a iných neverbálnych výrazových prostriedkov,
6. význam vyučovacích metód pre rozvoj adaptability žiaka a schopnosti kompenzácie,
7. význam vyučovacích metód pre rozvoj inhibičných síl, najmä tých, ktoré majú význam pri sebazvedelávaní, myslení, konaní a majú podobu študijnej sebaregulácie a sebadisciplíny,
8. význam vyučovacích metód pre rozvoj emotívnej stránky osobnosti objektu, najmä pre rozvoj racionálnych citov,
9. význam vyučovacích metód pre rozvoj vôľových síl, najmä schopnosti prekonávať študijné prekážky, ťažkosti a depresívne stavy, ovládať motívy a pod., objavujúce sa pri študijných neúspechoch" (Mojžišek, L., 1988, s. 31).

Na základe týchto kritérií, môžeme konštatovať, že vyučovacia metóda musí pôsobiť na osobnosť žiaka komplexne s cieľom uľahčiť celý priebeh učenia, myslenia a poznávacích aktivít subjektu.

V tejto súvislosti chceme podotknúť, že vyučovacia metóda má byť *výchovne účinná*, to znamená, aby učivo bolo súčasne výchovne využité, s prenosom nových informácií musíme zároveň pomáhať rozvíjať žiaduce povahové vlastnosti osobnosti potrebné pre život. Ide o povahové vlastnosti žiaka ako sú napr. húževnatosť, presnosť, šetrnosť, vôľa, aktivita, iniciatíva, samostatnosť a pod. „Samotná vyučovacia metóda môže vychovávať iba za predpokladu, že predmetný obsah, ktorým operuje, činnosť, ktorú vyvoláva, formy, ktoré zaisťuje, zodpovedajú potrebám, motívom, záujmom žiakov a upútavajú ich; a nakoniec keď metóda berie na zreteľ podmienky vyučovania vrátane zvláštností žiakov a ich skupín" (Lerner, I., J., 1986, s. 114). Z tohto dedukujeme, že didaktickú účinnosť nemôžeme chápať iba jednostranne z hľadiska didaktiky, niekedy možno dokonca výchovné aspekty považovať za primárne dôležité, preto musíme usilovať o spojenie všetkých ukazovateľov efektivity metódy. V poslednom období sa s problematikou metód spája i požiadavka *konfluentnosti* metódy, ktorá spočíva v tom, že v každom pôsobení metódy musí tiež dochádzať k prelínaniu kognitívnych a afektívnych elementov učenia, pretože neexistuje intelektuálne učenie bez akéhokoľvek pôsobenia citov a afektívnych stránok osobnosti, a naopak nie je možné prežívanie bez účasti intelektu človeka.

Pri samotnom plánovaní a príprave na vyučovaciu hodinu môže rozhodovanie učiteľa o voľbe adekvátnych metód vyučovania zahŕňať nasledovné otázky:

- „Povedú metódy k dosiahnutiu bezprostredných cieľov?
- Umožňujú metódy dosiahnutie týchto cieľov tým najjednoduchším spôsobom alebo sú zbytočne efektné?
- Prispievajú metódy k prehĺbeniu vedomostí, zručností alebo k zmene prístupu k učeniu?
- Môžu metódy vyvolať učenie vo viacerých úrovniach - alebo ovplyvniť viac zložiek osobnosti?
- Vyžadujú metódy vyšší/nížši stupeň vedomostí, zručností alebo postojev (prístupov k učeniu), než s akým žiaci disponujú?
- Koľko času vyžaduje použitie metód?
- Koľko priestoru je treba, aby sme mohli metódy použiť?
- Aké pomôcky bude potrebné zaistiť? Sú prístupné?
- Aké zvláštne zručnosti predpokladajú metódy u učiteľa? Zvládne učiteľ metódy?
- Sú metódy vhodné pre učiteľa? Zodpovedajú štýlu jeho práce?
- Sú metódy vhodné pre žiakov? Zodpovedajú ich očakávaniam?

- Vyvolávajú metódy u žiakov pasívny alebo aktívny prístup k práci?
- Udávajú metódy pomalé alebo rýchle tempo?
- Vyžadujú primeranú alebo príliš veľkú mieru kontroly?“ (Grecmanová, H., 2000, s. 157 - 158).

Všetky vyššie uvedené aspekty ovplyvňujú voľbu vyučovacích metód, ale okrem nich musí brať učiteľ do úvahy aj ďalšie zreteľa. Pravda, bolo by chybou posudzovať metódy len z tohto akéhosi vonkajšieho hľadiska, na základe vyššie uvedených kritérií ich optimálneho výberu. Na celkovú efektívnosť, ale aj posudzovanie vyučovacích metód treba nazerať aj z iných, a nemenej významných hľadísk. Učiteľ musí rešpektovať použitú učebnú stratégiu, učebný štýl žiakov a svoj vlastný vyučovací štýl, úroveň rozvoja aktivity a samostatnosti žiakov, ich záujmy a potreby atď. V každom prípade, keď budú vyučovacie metódy zodpovedať vlastnému *vyučovaciemu štýlu učiteľa*, bude mať vyučovanie prirodzený a optimálny priebeh. Pravda, problematika je zložitejšia ako ju tu opisujeme, pretože ak sa učitelia budú nútiť do postupov, ktoré nezodpovedajú ich štýlu práce, nevedia sa s nimi stotožniť, a pre ktoré nemajú požadované schopnosti a zručnosti, vyučovanie môže mať nevhodný metodický priebeh. To môže negatívne vplývať nielen na učiteľa, ale i na žiakov. V týchto situáciách možno predpokladať nízku efektívnosť a kvalitu vyučovacieho procesu.

Z tohto hľadiska sa v pedagogickej teórii i praxi riešia otázky vyučovacích metód vo vzťahu k osobnosti žiaka a k žiackym učebným štýlom a vo vzťahu k vyučovacím štýlom učiteľov. Problematika štýlov učenia sa je relatívne nová, avšak poznanie problematiky učiteľmi i žiakmi a jej aplikácia vo vyučovacom procese môže podstatne zvýšiť kvalitu vzdelávania.

Osobnosť žiaka a vyučovacia metóda

Pri výbere metód je dôležité zosúladiť systém metód, ktoré sú vyhovujúce a primerané učiteľovi so systémom metód, ktoré vyhovujú žiakom a tým zabezpečujú efektívne osvojenie si učiva. Ak pri výbere učiteľ nerešpektuje individuálne osobitosti žiakov, ich učebné potreby a metódy nekorešpondujú s učebným štýlom žiaka, úspešné splnenie vytýčeného edukačného cieľa môže byť problematické, ba až dokonca nemožné. Z tohto aspektu je dôležité pri výbere vyučovacích metód a ich použití rešpektovať zásadu individuálneho prístupu. Metóda je účinná vtedy, keď rešpektuje osobnosť žiaka, jeho potreby, je primeraná veku žiaka, jeho individuálnym osobitostiam a rešpektuje z nich vyplývajúce špecifiká.

Pri každom jednotlivcovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych charakterových a osobnostných vlastností, nadania, schopností, zručností, z poznania potencionálnych možností rozvoja danej osobnosti, ale aj z poznania *individuálneho učebného štýlu žiaka*. Na základe tohto poznania možno pristúpiť k voľbe adekvátnych metód vyučovania. „I keď má učiteľ v triede väčšinou žiakov rovnakého veku, napriek tomu títo žiaci majú rôznu úroveň pripravenosti. Ak sú postavení pred rovnakú úlohu a učiteľ riadi proces vyučovania jednotným metodickým postupom, nemajú všetci žiaci rovnaké možnosti na úspešné zvládnutie úlohy. Jedni dosiahnu úspech rýchlo a bez námahy, ďalší pri riešení úlohy vynaložia určitý stupeň námahy a úsilia, niektorí ju vyriešia len čiastočne a s chybami, no vyskytujú sa i takí, ktorí nie sú schopní úlohu vyriešiť“ (Začková, T., 2005, s. 36). Požiadavka diferencovaného prístupu je aktuálna i pri výbere vyučovacích metód. Je nevyhnutné prispôbiť metódy individuálnym zvláštnostiam žiakov, pričom sa zdôrazňuje zásada primeranosti a zásada individuálneho prístupu. Skutočnosť, že žiaci sa odlišujú môže učiteľom spôsobovať ťažkosti, no nedá sa jej vyhnúť. Nie každému boli vlohy dané v rovnakej miere a kvalite. Pri každom jednotlivcovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych učebných potrieb. Na základe tohto poznania možno vytvoriť rôzne podmienky na zvýšenie výkonu žiakov, použiť rozmanité metódy a formy vyučovania, motivačné činitele, individuálne vedenie žiaka atď.

Ako sme už v texte naznačili, v ostatných rokoch sa vyučovacie metódy spájajú s problematikou učebných štýlov žiakov. „Učebný štýl je chápaný ako jeden z determinantov,

ktorý ovplyvňuje dosiahnutý školský výkon žiaka. Často sa stáva, že ak učiteľ používa istý postup pri učení, predpokladá, že ho používa aj väčšina jeho žiakov. Je však nutné uvedomiť si, že tak, ako sa odlišujeme v iných charakteristikách, tak sa môžeme odlišovať aj v spôsoboch, ktorými prijímame nové informácie, učíme sa“ (Grofčíková, S., 2007, s. 68). Každý žiak si vytvára a používa vlastný systém stratégií a postupov na zvládanie požiadaviek jednotlivých vyučovacích predmetov, uplatňuje svoj individuálny štýl učenia. Z vlastných skúseností vieme, že jeden človek sa dokáže mechanicky naučiť naspamäť všetko čo sa má naučiť, iný hľadá v učive to čo je podstatné a rozlišuje ho od nepodstatného, dopĺňujúceho, vedľajšieho, jeden si potrebuje robiť výpisky, graficky zvyrazňovať text, iný sa učí v pohybe, potrebuje sa pri učení prechádzať a pod. „Štýl učenia je žiakom preferovaný spôsob, akým sa učí, jeho spôsob uvažovania o učive i postupoch jeho zvládania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30). Každý žiak má iný štýl učenia, používa iné spôsoby a postupy, ktorými si osvojuje učivo a zároveň prevládajúci učebný štýl ovplyvňuje jeho učebné činnosti a celkový proces učenia.

Často sa v literatúre v súvislosti s učebnými štýlmi objavuje pojem kognitívny štýl, avšak chápanie týchto pojmov nie je vždy jednotné. Jedna skupina vedcov považuje tieto pojmy za synonymá, iná považuje kognitívny štýl za nadradený učebnému štýlu, ďalšia presne naopak tvrdí, že kognitívny štýl je súčasťou učebného štýlu. I. Turek uvádza, že „*kognitívny štýl* je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko sa mení a len v minimálnej miere sa viaže s obsahom. *Učebný štýl* je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje. Učebný štýl mu môže pomáhať dosahovať dobré výsledky pri učení určitého typu učiva a v určitej pedagogickej situácii (požiadavky učiteľa, vplyv spolužiakov a pod.), ale môže mu komplikovať dosahovanie dobrých výsledkov pri učení iného typu učiva, v inej pedagogickej situácii (keď by mu pomohol iný učebný štýl)“ (Turek, I., 2004, s. 85). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že pre pedagogickú prax je prínosné diagnostikovať a poznať učebné štýly žiakov a premyslene ich zlepšovať takými metódami učiteľovej práce, ktoré budú smerovať k optimálnemu priebehu vyučovacieho procesu a k dosahovaniu žiaducich výsledkov.

E. Petlák, vychádzajúc z myšlienok J. Mareša (1998), pri učebných štýloch zdôrazňuje, že:

- „sú to vlastné postupy (vlastné žiakovi - príprava a plán učenia sa, prispôsobovanie si učiva...),
- pri ktorých sa uplatňuje metakognitívne učenie („viem ako sa mám učiť“),
- sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky (ale menia sa),
- sú závislé na povahe učiva a predmetu (učivo konkrétne, abstraktné, teoretické, praktické),
- vedú k istému výsledku (zapamätanie, porozumenie, aplikácia),
- vznikajú na vrodenom základe,
- rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších podmienok (vplyvov), do určitej miery ich možno ovplyvňovať a meniť“ (Petlák, E., 2000, s. 81).

Učebný štýl žiaka sa nemusí zhodovať s požiadavkami a očakávaniami učiteľa, z čoho často pramenia neúspechy v dosahovaní učebných výsledkov. Metódy vyučovania môžu negatívne pôsobiť na proces učenia, ak nekorelujú so štýlmi učenia, prípadne ak učiteľ o štýloch učenia svojich žiakov nič nevie a v tejto súvislosti neakceptuje individuálne zvláštnosti žiakov. Z. Kalhous a O. Obst definujú učebný štýl ako spôsob, postup pri učení, ktorý sa u každého učiaceho sa jedinca líši kvalitou, štruktúrou, pružnosťou a spôsobom aplikácie. Vzniká na vrodenom základe, pričom úzko súvisí s kognitívnym štýlom a rozvíja sa pôsobením vnútorných i vonkajších podmienok, tým môže meniť svoju kvalitu (Kalhous, Z, Obst, O., 2002, s. 209).

V literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými typológiami štýlov učenia. Keďže nám nejde o podrobnú analýzu, ale o poukázanie na význam učebných štýlov na optimálny výber vyučovacích metód, uvedieme niektoré z nich, ktoré sú u nás najznámejšie:

V odbornej literatúre je často uvádzaná *typológia učebných štýlov podľa zmyslových preferencií*, známa je táto typológia pod akronymom VARK (visual – aural - read/write – kinesthetic) (Fleming, N., 2001):

- *Vizuálny - zrakový typ* - využíva zrakovú pamäť, pred počúvaním uprednostní čítanie, pozorovanie, „študuje“ obrázky a schémy, text spracúva do grafickej podoby (náčrtky, schémy apod.). Nemotivuje ho metóda prednášky, monológy učiteľa, neilustrované učebné texty, preto by učitelia mali využívať rôzne demonštračné metódy a čo najviac názorných učebných pomôcok.
- *Auditívny - sluchový typ* - uprednostňuje „učenie sa sluchom“, rád počúva, rád vedie rozhovor, pýta sa, nahlas sa učí, písané slovo mu robí problémy. Učitelia by mali pri využívaní monologických metód premyslene pracovať s intonáciou hlasu. Vhodné je i využívanie rôznych metód skupinovej práce, metódy rozhovoru, vyzývať žiakov k diskusiám, mali by takýmto žiakom dať možnosť používať magnetofón, aby si výklad mohli nahráť.
- *Verbálny - slovo-pojmový typ* - sa vyznačuje tým, že dokáže rozlišovať podstatné od nepodstatného, je mu blízke abstraktné učenie, najradšej sa učí čítaním textov, počuté si radšej zapisuje, má dobre rozvinuté abstraktné myslenie a dokáže študovať aj samostatne, preto je vhodné využívať rôzne metódy individuálnej práce a samoštúdia. Učitelia by pri výklade učiva mali písať hlavné myšlienky učiva na tabuľu, či priesvitku, mali by pre žiakov zabezpečiť primeranú študijnú literatúru.
- *Kinestetický - hmatový a pohybový typ* - žiak si ľahšie zapamätá to, čo môže ohmatať, s čím môže experimentovať, pri učení a opakovaní si učiva sa prechádza a pod., najradšej sa učí činnosťou. Učitelia by do vyučovania mali zaradiť metódy manipulácie s predmetmi, umožniť žiakom prácu s trojrozmernými učebnými pomôckami, pri výklade učiva uvádzať čo najviac praktických príkladov. Takýmto žiakom najviac vyhovujú metódy projektového vyučovania, inscenačné metódy, laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie apod.

Ak u žiaka dominuje niektorý z uvedených štýlov učenia, preferuje ho nielen pri prijímaní informácií, ich prezentácii, ale aj pri výstupe z učenia. Preto sa často stretávame s tým, že niekto uprednostňuje slovné vyjadrenie, pre niekoho je prínosnejší písomný spôsob komunikácie a pod.

Inú typológiu vytvorili autori S. Marton a R. Säljö, ktorí uvádzajú, že ľudia sa líšia dvoma odlišnými prístupmi k učeniu:

1. *„Povrchový prístup ku učeniu* - spočíva v reprodukovani učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, najmä v pamäťovom učení, memorovaní, často mechanickom „bifľovaní“, kvantitatívnom rozširovaní poznatkov bez väčšieho úsilia o pochopenie.
2. *Hĺbkový prístup k učeniu* - spočíva najmä v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, chápať veci a javy okolo seba“ (In Turek, I., 2004, s. 105-106).

V zmysle efektívneho osvojovania si učiva odporúčame, aby sa učitelia snažili vplývať na žiakov spôsobom, ktorý povedie žiaka od povrchového prístupu k štýlu založenom na hĺbkovom prístupe k učeniu. Pre tento účel je vhodné voliť metódy, ktoré podnecujú aktivitu žiaka, záujem o učivo, jeho snahu po sebazdokonaľovaní a majú vysoký motivačný vplyv na žiaka v procese učenia.

E. P. Torrance pri skúmaní učenia vychádzal z toho, do akej miery žiak pri učení preferuje pravú alebo ľavú hemisféru, keďže obe sa zameriavajú na iné typy činností.

- *Pravá mozgová hemisféra* reaguje emocionálne na vonkajšie situácie, interpretuje neverbálne správanie iných, produkuje humor, umožňuje interpretáciu, do popredia sa dostáva tvorivosť, intuícia, divergentné myslenie, dôraz kladie na hru, fantáziu, zážitok, farby atď.

- *Ľavá mozgová hemisféra* rozlišuje zmysel slov, produkuje logické myslenie, objektívne spracúva nové informácie, zdorazňuje abstraktné myslenie, racionálnosť, analýzu, vníma čas atď. Intelektové činnosti v ľavej hemisfére spadajú do oblasti inteligencie, v pravej hemisfére do oblasti tvorivosti (In Mareš, J., 1998, Turek, I., 2004).

Je dôležité, aby v praxi učitelia využívali také vyučovacie metódy a navodzovali také učebné činnosti a situácie, ktoré rovnomerne rozvíjajú činnosť oboch mozgových hemisfér, keďže reálne pracujú s odlišnými žiakmi, u ktorých sa rozdielnym spôsobom uplatňuje dominancia tej ktorej hemisféry.

So štýlmi učenia sa niekedy dávajú do súvisu i *rôzne druhy inteligencie*, ktoré prevažujú u jednotlivcov a práve rozdielnou mierou rozvoja inteligencie sa od seba žiaci v škole líšia. H. Gardner vytvoril *teóriu viacnásobnej inteligencie* (theory of multiple intelligences), podľa ktorej existuje minimálne sedem druhov inteligencie, ktorými ľudia disponujú v rozdielnej miere. Ide o tieto druhy inteligencie: „*lingvistická* (jazyková), *logicko-matematická*, *priestorová*, *telesne-kinestetická* (pohybová), *muzikálna* (hudobná), *interpersonálna*, *intrapersonálna* (Gardner, H., 1993, s. 8 – 9). Neskôr k nim pridal ešte *prírodnú* inteligenciu a uvažuje aj o *duchovnej*, *spiritualistickej* a *existencionalnej* inteligencii“ (In Mareš, J., 1998, s. 73).

Každý žiak má prevažujúci typ vrodenej inteligencie, ktorý ho predurčuje na rýchlejšie zapamätávanie a učenie jemu vlastným spôsobom. Dobrý učiteľ by mal vedieť aký typ, ktorý žiak je, ako sa najlepšie učí a podľa toho vyberať a prispôbovať jednotlivé metódy a postupy. V súvislosti s úrovňou inteligencie môžeme mať v triede napríklad žiaka, ktorý v matematike neprosieva, ale na druhej strane disponuje vysokou úrovňou telesne-kinestetickej inteligencie. Na základe uvedeného konštatujeme, že pri výbere metód by mali učitelia premýšľať o ich vhodnosti pre konkrétnych žiakov v triede a súčasne podporovať netradičné, v dnešnej škole menej podporované zložky inteligencie a viac sa sústrediť na oblasti, v ktorých žiaci dosahujú úspechy.

Inou typológiou učebných štýlov je klasifikácia od autora A. F. Grasha (Grasha, A. F., 1996, s. 128), ktorý klasifikuje učebné štýly do šiestich kategórií. Uvádza tri páry štýlov: *nezávislý - závislý*, *spolupracujúci - súťaživý*, *participujúci - vyhýbajúci sa*. Dichotomický vzťah je však vyjadrený iba pri štýloch participujúci - vyhýbajúci sa, pretože u ostatných štýlov neboli zistené vysoké korelačné koeficienty bipolárneho vzťahu. Autor charakterizuje jednotlivé učebné štýly nasledovne:

1. Nezávislý učiaci sa (Independent learner) - Žiaci, ktorí radi samostatne uvažujú a sú si istí svojimi učebnými schopnosťami. Preferujú učenie keď cítia, že obsah učiva je dôležitý a skôr uprednostňujú samostatnú prácu, než spoluprácu s ostatnými žiakmi.

Všeobecné učebné preferencie: Samostatné učenie. Vlastné tempo vo vyučovaní. Úlohy, ktoré umožňujú žiakom uvažovať samostatne. Projekty, ktoré môžu navrhnúť žiaci sami. Skôr žiakocentrické než učiteľocentrické návrhy.

2. Vyhýbajúci sa (Avoidant) - Nie sú nadšení z učiva a z účasti na vyučovaní. Nespolupracujú so žiakmi a učiteľmi v triede. Sú nezaujatí a zdrvení tým, čo sa deje v triede.

Všeobecné učebné preferencie: Vo všeobecnosti sú odrazení väčšinou učebných aktivít. Preferovali by vyučovanie bez testov a skúšania. Uprednostňujú systém hodnotenia „vyhovel - nevyhovel“. Nemajú radi entuziastických učiteľov. Nemajú radi keď ich v triede vyvolajú.

3. Spolupracujúci učiaci sa (Collaborative) - Charakteristický učebný štýl pre žiakov, ktorí cítia potrebu učiť sa prostredníctvom zdieľania myšlienok a schopností s ostatnými žiakmi. Spolupracujú s učiteľom a radi pracujú s ostatnými žiakmi. Niekedy môžu byť závislí od iných a nie vždy sú schopní rovnako dobre pracovať sami tak, ako s ostatnými.

Všeobecné učebné preferencie: Výklad spojený s malými skupinovými diskusiami. Úlohy v malých skupinách. Žiakmi navrhnuté časti hodín. Skupinové projekty.

4. Závislý učiaci sa (Dependent) - Prejavujú málo intelektuálnej zvedavosti a učia sa len to, čo sa od nich vyžaduje. Učiteľa a rovesníkov považujú za zdroj, ktorý im poskytuje systém a podporu a od autorít očakávajú špecifické inštrukcie toho, čo majú robiť.

Všeobecné učebné preferencie: Prehľady alebo poznámky na tabuli. Jasný termíny a inštrukcie k úlohám. Učiteľocentrické vyučovacie metódy. Čo najmenej nejasnosti vo všetkých aspektoch vyučovania.

5. Súťaživý učiaci sa (Competitive) - Žiaci, ktorí sa učia učivo preto, aby vynikli nad ostatnými v triede. Veria, že musia súperiť s ostatnými žiakmi vo vyučovaní pre odmenu, ktorá je ponúknutá. Sú radi centrom pozornosti a radi prijímajú uznanie za ich dosiahnuté výsledky v triede.

Všeobecné učebné preferencie: Bývajú vedúcimi skupinových diskusií. Učiteľocentrické vyučovacie postupy. V triede sú vyzdvihovali za dobre vykonanú prácu. Učebné činnosti, v ktorých môžu vyniknúť nad ostatnými.

6. Participujúci učiaci sa (Participant) - Radi sa zúčastňujú na vyučovaní a zapájajú sa do učebných aktivít ako je len možné. Zvyčajne chcú splniť čo najviac povinných i výberových požiadaviek.

Všeobecné učebné preferencie: Výklad s možnosťami diskusie, aby mohli diskutovať o učive. Učítelia, ktorí vedľa dobre analyzovať a zhŕňať informácie. Participujúci učiaci je niekto, kto je motivovaný čímkoľvek, čo od neho vyučujúci žiada. Rád spolupracuje bez ohľadu na to, aký druh činnosti vyučujúci zvolí.

Vyššie bolo naznačené, že štýly učenia žiakov možno ovplyvniť činnosťou učiteľa, to znamená, že výber a uplatnenie vyučovacích metód umožňuje rešpektovať a v prípade potreby aj rôznou mierou ovplyvniť učebný štýl žiaka. Ak sa zvolená metóda zhoduje s učebným štýlom žiaka vedie k efektívnejšiemu dosahovaniu učebných výsledkov. Pri voľbe vyučovacej metódy by mal učiteľ prihliadať k štýlom učenia žiakov v triede. Na túto skutočnosť poukázal i Z. Kalhous, keď vyjadril myšlienku, že „spôsob, akým vyučujeme, vychádza z našich predstáv o tom, ako sa ľudia učia“ (Kalhous, Z., Obst, O., 2002, s. 42).

K tomu, aby si mohol učiteľ správne zvoliť vyučovaciu metódu pre konkrétnu triedu, na konkrétnu vyučovaciu hodinu, potrebuje mať dostatočné poznatky o procesoch učenia sa žiakov. Adekvátne uplatňovanie metód, ktoré sú vyhovujúce individuálnemu štýlu, potrebám a celkovému vývinu jedinca, umožňuje zabezpečiť primeraný rozvoj osobnosti vo všetkých jeho stránkach. Na identifikáciu štýlov učenia môže voliť rôzne diagnostické metódy, vychádzajúc z pozorovania žiakov v priebehu učenia, z analýz žiackych produktov, z rozhovorov o žiackych spôsoboch učenia, dotazníkov a pod.

Jednostrannosť vyučovacích metód nepodporuje štýly učenia sa žiakov. Ak učiteľ používa iba málo vyučovacích metód, žiak sa snaží prispôsobiť učiteľovi, napodobňuje ho. Ak učiteľ pracuje rutinne, potom ani od žiaka nemožno očakávať pokrok a osobnostný rozvoj. Pre pozitívne ovplyvňovanie učebných štýlov H. Grecmanová odporúča učiteľom, aby uplatňovali tzv. „*spôsob obloženého chleba*“, to znamená uplatňovanie kombinácie viacerých rôznorodých metód, a tým učiteľa umožnía všetkým žiakom využívanie rôznych spôsobov učenia (Grecmanová, H., 2000, s. 153). Vo vyučovaní nie je možné rešpektovať všetky diferencie vyskytujúce sa v učení u jednotlivých žiakov v triede, preto je dôležité podporovať rozmanitosť učebných štýlov prostredníctvom variability stratégií a metód vyučovania. Ak si učiteľ odskúša aj nové metódy a nebude sa pridŕžiavať iba uplatňovania starých, osvedčených postupov vyučovania, tým povedie žiakov k využívaniu nových spôsobov učenia a k sebazdokonaľovaniu.

Osobnosť učiteľa a vyučovacia metóda

Vyučovacia metóda nadobúda osobitý priebeh a charakteristiku prínosom učiteľovej osobnosti na jej realizáciu. Pôsobenie osobnosti učiteľa v priebehu uplatňovania vyučovacej metódy zabezpečuje i motivačný, výchovný a formatívny aspekt obsiahnutý v konkrétnej metóde. Môžeme teda súhrne konštatovať, že k účinnosti vyučovacej metódy pozitívne prispieva aj jej primeraný vzťah k učiteľovi. Problematika individuálnych osobností žiaka nie je v pedagogike ničím novým, avšak v tomto smere sa menej skúmajú otázky individuality učiteľa v procese vyučovania. Fakt, že učítelia sa od seba navzájom líšia povahovými črtami, osobnostnými vlastnosťami, temperamentom a pod., je v pedagogickej praxi reálnou skutočnosťou, čo dosvedčujú i mnohé typológie učiteľov, dostupné v domácej i zahraničnej

odbornej literatúre. Tieto existujúce odlišnosti sa premietajú i do konkrétnej vyučovacej a výchovnej činnosti učiteľa. Neexistuje univerzálny učiteľ, ale rozlišujeme učiteľov skúsených, neskúsených, emotívnych, racionálnych, dynamických a málo výrazných a pod. Jedni dokážu viesť triedu príkazmi, iní nemajú vysoké požiadavky na žiakov. Toto všetko sa premieta do vyučovacích metód a má vplyv na stavbu a priebeh vyučovacej hodiny.

Z hľadiska optimálneho výberu vyučovacích metód je pri analýze osobnosti učiteľa potrebné uvažovať o tých stránkach učiteľa, ktoré sa priamo vzťahujú k jeho práci na hodine ako napríklad učiteľova odborná a metodická pripravenosť, jeho skúsenosti, pedagogické majstrovstvo apod.

J. K. Babanskij podrobnejšie rozpracoval kritériá výberu metód, pričom uvádza šesť hlavných kritérií tzv. optimálneho výberu vyučovacích metód:

- a) „zákonitosti a z nich vyplývajúce princípy vyučovania,
- b) ciele a úlohy vyučovania,
- c) obsah a metódy danej vednej disciplíny a ich odraz v zodpovedajúcom predmete,
- d) učebné možnosti žiakov:
 - vývinové osobitosti žiakov,
 - úroveň pripravenosti žiakov (ich vzdelávateľnosti a vychovávateľnosti),
- e) osobitosti vonkajších podmienok vyučovania,
- f) možnosti samotných učiteľov, čo zahŕňa:
 - úroveň ich teoretickej a praktickej prípravy,
 - úroveň metodického majstrovstva a schopnosti ovládnuť určité metódy, prostriedky,
 - osobnostné vlastnosti a skúsenosti“ (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 40).

Podobne aj V. Švec (1986) odporúča pri výbere vyučovacích metód uvažovať o cieľoch vyučovania, o charaktere učiva, s ohľadom na charakter odboru a skúsenosti účastníkov vzdelávania, ich vekové a individuálne osobitosti, ale aj prihliadať na vlastné možnosti vyučujúceho.

Z vlastných skúseností vieme, že rôzni učitelia pristupujú k učeniu odlišným spôsobom, a podobne ako sa žiaci odlišujú rozdielnymi štýlmi učenia, tak aj učitelia sa navzájom líšia svojím vyučovacím štýlom. A. Furman pomerne široko vysvetľuje „*vyučovací štýl ako opakujúci sa súbor činností učiteľa, ktorých charakter závisí na podmienkach vyučovania v triede*“ (In Maňák, J., 1997, s. 85). V odbornej literatúre sa možno stretnúť s dvoma prístupmi v ponímaní vyučovacieho štýlu. Prvý vysvetľuje tento pojem vo všeobecnejšej rovine ako *spôsob učiteľovho vyučovania*. Druhé ponímanie je naopak užšie a vyučovacím štýlom rozumie *súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje*. V. Švec sa k problematike štýlov vyjadruje v tom zmysle, že učebný a vyučovací štýl sú navzájom prepojené a závislé, a preto ich vysvetľuje súčasne. Štýl (učenia, vyučovania) chápe ako „*integrovanú, individuálnu charakteristiku činnosti subjektu (žiaka, učiteľa). Vyučovací štýl je učiteľov spôsob videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi apod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania*“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30).

Podľa J. Mareša „*vyučovací štýl je svojbytný postup, ktorým učiteľ vyučuje, súbor činností, ktoré učiteľ ako jedinec uplatňuje vo vyučovaní. Učiteľ ho používa vo väčšine situácií pedagogického typu, pravdepodobne nezávisle od témy, od triedy a pod. Vyučovací štýl vzniká z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť, rozvíja sa spolupôsobením vonkajších a vnútorných faktorov. Vedie k výsledkom určitého typu, ale zabraňuje dosiahnutiu výsledkov iných. Je relatívne stabilný, obtiažne sa mení*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 287 - 288). Vyučovací štýl je vlastne spôsob akým učiteľ vyučuje, zahŕňa súbor vyučovacích metód a postupov ktoré učiteľ uplatňuje.

Vyučovací štýl ako komplexná osobnostná charakteristika učiteľa vzťahujúca sa na jeho poňatie vyučovania, uvažovanie a konanie v rôznych pedagogických situáciách sa následne

premieta do voľby učiteľovej stratégie vyučovania a do výberu a uplatňovania vyučovacích metód. Z hľadiska toho, aké vyučovacie metódy učiteľ používa, môžeme hovoriť o *štýle formálnom*, pre ktorý je príznačné používanie formálnych vyučovacích metód a *neformálnom*, uplatňujúc om neformálne metódy vyučovania. D. Fontana (2003, s. 367) vo všeobecnosti uvažuje o formálnych a neformálnych metódach vyučovania a o ich vplyve na to, ako sa deti učia. *Formálne metódy* kladú dôraz na príslušný predmet, pričom úlohou učiteľa je uviesť žiakov do jeho podstaty, zatiaľ čo *neformálne metódy* kladú dôraz na deti, pričom úlohou učiteľa je rozpoznať ich potreby a poskytnúť im učebnú skúsenosť zodpovedajúcu týmto potrebám. Formálne metódy obvykle obsahujú pomerne vysoký podiel výkladu učiteľa a práce, ktorú učiteľ žiakom zadáva, na druhej strane však neformálne metódy dávajú väčší priestor iniciatíve detí a poskytujú viac príležitostí pre tvorivosť a zodpovednosť. Takéto delenie je však podľa nášho názoru príliš zovšeobecňujúce pre potreby výchovno-vzdelávacej praxe. Štýl je podmienený viacerými činiteľmi, z ktorých je ovplyvnený najmä predpokladmi a dispozíciami konkrétneho učiteľa, ku ktorým patrí napríklad kognitívny štýl, temperament, odborné vedomosti a spôsobilosti a pod.

Podľa M. Sirotovej (2000, s. 118) je štýl determinovaný nasledovnými skupinami činiteľov:

1. *spoločensko-historickými podmienkami* – vplyvom meniacich sa spoločenských zriadení, ekonomických a politických podmienok sa v jednotlivých obdobiach dominantné štýly menili a pretvárali,
2. *osobnými skúsenosťami a vlastnosťami učiteľa* – do pedagogického pôsobenia každého učiteľa zasahuje jeho vlastná skúsenosť a výrazný vplyv majú i jeho osobnostné črty, vzdelanie a pedagogická prax,
3. *vlastnosťami a skúsenosťami žiakov, ich správaním vo vyučovacích hodinách* – Lewinove výskumy okrem iného potvrdili, že deti zvyknuté napr. na autoritatívny interakčný štýl provokujú obzvlášť nového učiteľa k takýmto formám a spôsobom správania.

M. Zelina súhrnne uvádza, že uplatnenie vyučovacieho štýlu závisí od:

1. „osobnosti učiteľa,
2. od žiakov, osobností v skupine,
3. od konkrétnej situácie a úloh“ (Zelina, M. 1993, s. 31).

Uvedené determinanty pôsobia vo vzájomnej interakcii a ak by sme uprednostňovali iba niektorú z daných podmienok, naše chápanie učiteľovho štýlu by bolo nekomplexné a značne skreslené.

J. Maňák rozlišuje vo vyučovacom štýle učiteľa niekoľko vrstiev. Najhlbšiu vrstvu podľa neho tvorí *kognitívny štýl*, ktorý je do značnej miery vrozený. Na túto vrstvu nadväzuje *učiteľovo poňatie vyučovania*, na ktoré ďalej nadväzuje vrstva zložená z *učiteľových spôsobov riešenia pedagogických situácií*. Táto vrstva sa do určitej miery prekrýva s *vrstvou učiteľových pedagogických vedomostí, zručností a skúseností*, ktoré sú zároveň najviac a najjednoduchšie ovplyvniteľné (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 39).

Z uvedeného môžeme teda konštatovať, že vyučovací štýl možno chápať ako prevládajúci a pre učiteľa typický spôsob činnosti vo vyučovacom procese. Premieta sa do učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania, do jeho poňatia vyučovania. Prejavuje sa najmä v metodickom postupe učiteľa, v spôsobe riadenia a organizovania práce na vyučovacej hodine i v interakcii učiteľa so žiakmi.

Holandskí autori T. Wubbels, H. A. Creton, H. P. Hoomayers (1987) (In Gavora, 2003, s. 53) vytvorili osem dimenzionálny model učiteľov, ktorý sa skladá z 8 charakteristík učiteľovej interakcie.

Jednotlivé dimenzie interakcie sú:

1. *organizátor vyučovania* – svoj vyučovací predmet vyučuje s nadšením, a tak sa od neho žiaci mnoho naučia, jasným a zaujímavým vysvetľovaním vie udržať pozornosť žiakov, vie o všetkom čo sa deje v jeho triede,

2. *napomáha žiakom* - snaží sa pomáhať žiakom, je k nim priateľský a ohľaduplný, má zmysel pre humor a vytvára v triede dobrú atmosféru,
3. *chápadúci* – je trpezlivý a dokáže akceptovať žiakov, diskutuje s nimi, dáva im priestor na vyjadrenie svojho názoru,
4. *vedie žiakov k zodpovednosti* – dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy, ak k tomu vedú vhodné argumenty jeho rozhodnutia sú žiakmi ovplyvniteľné,
5. *neistý* – je plachý a váhavý, pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto, žiaci ho dokážu ľahko vyvieť z miery,
6. *nespokojný* – je nespokojný, mrzutý a nešťastný, voči žiakom podozrievavý, hlavným výchovným prostriedkom je trest,
7. *karhajúci* – býva často nahnevaný a nie je trpezlivý, žiaci ho dokážu ľahko nahnevať a prestane sa vtedy ovládať, máva pichľavé až povýšenecké poznámky,
8. *prísny* – vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný, má vysoké požiadavky, žiaci bývajú z neho vystrašení.

Každý učiteľ naplňa každú interakčnú dimenziu inakšie. To znamená, že jednotliví učitelia sa líšia svojimi interakčnými štýlmi. Niektorí učitelia dominujú v istých dimenziách a v iných sú slabší, iní učitelia majú podstatne iné „naplnenie“ dimenzií.

Vychádzajúc z viacročných výskumov, autori tohto modelu konštatujú, že i keď je skúmanie vzťahu medzi interakčným štýlom učiteľa a žiackymi výsledkami dosť zložitá, pretože výsledky učenia môžu ovplyvniť aj iné činitele (napr. množstvo a spôsob samostatného učenia žiaka, pomoc spolužiakov alebo rodičov, dostupnosť učebných pomôcok a pod.), predsa len možno isté vzťahy považovať za pravdepodobné. „Najlepšie vedomosti a zručnosti majú žiaci vtedy, keď je učiteľ dobrý organizátor vyučovania a je dostatočne prísny. Niektoré údaje však ukazujú aj dostatočný vplyv karhania na výkon žiakov. Ale prílišná neistota učiteľa a jeho nespokojnosť produkuje skôr slabšie vedomosti a zručnosti žiakov. Podobne je to aj s kladením príliš veľkej zodpovednosti na žiakov. Zaujímavý je i druhý aspekt výsledkov pôsobenia učiteľa – vplyv na jeho afektívnu stránku, na motiváciu žiakov učiť sa daný vyučovací predmet a pozitívny vzťah k učivu. Tu má najväčší vplyv učiteľovo napomáhanie žiakom, to že ich chápe, ale aj to, že vie dobre organizovať vyučovanie. Naopak, nespokojnosť, karhanie a neistota majú skôr negatívny dopad na afektívne výsledky vyučovania“ (Brekelmans, M., Wubbels, TH., Creton, HA., 1990; Wubbels, TH. Levy, J., Brekelmans, M., 1997).

V súvislosti s uvedeným sa naskytá neľahká úloha pre učiteľov a je na mieste zodpovedať si otázku, či sú dôležitejšie výkony a vedomosti žiakov, alebo rozvoj afektívnej zložky žiackej osobnosti.

Inú typológiu štýlov podáva A. F. Grasha (1996, s. 154), ktorý uvádza 5 typov vyučovacích štýlov učiteľov v závislosti od uplatňovaných metód vo vyučovaní a typu interakcie medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom:

1. Expert (prenášač - transmitter informácií) - Má vedomosti, zručnosti a odbornosť, ktorú žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi predvádzaním detailných vedomostí a vyzývaním žiakov zvyšovať si svoje schopnosti a kompetencie. Je zaujatý sprostredkovaním informácií a tým sa poistuje, že žiaci sú dobre pripravení.

Výhoda: Informácie, vedomosti a zručnosti, ktoré títo jednotlivci ovládajú.

Nevýhoda: Prehnaná ukážka vedomostí môže byť zastrašujúca pre menej skúsených žiakov. Nemusí vždy odhaliť základné myšlienkové procesy, ktoré produkovali odpovede.

2. Formálna autorita (určuje kritériá a definuje akceptovateľné spôsoby práce)

– Je to *učiteľocentrický prístup*, kde sa učiteľ cíti zodpovedný za poskytovanie a kontrolu toku obsahu, ktorý má žiak prijať a asimilovať. Formálna autorita sa nezaujíma o vytváranie vlastného vzťahu k žiakom, ale je dôležité, či si žiaci budujú vzťahy k sebe navzájom.

Výhoda: Dôraz na jasné požiadavky a prijateľné spôsoby vykonávania činností.

Nevýhoda: Silná investícia do tohto štýlu môže viesť k rigidným, štandardizovaným a málo flexibilným spôsobom vedenia žiakov.

3. Osobný model (vyučuje prostredníctvom ilustrácií a priameho príkladu) – Je to *učiteľocentrický prístup*, kde učiteľ demonštruje a modeluje to, čo sa očakáva (zručnosti a procesy) a potom vystupuje ako tréner alebo sprievodca v asistovaní žiakom pri aplikácii vedomostí. Tento štýl povzbudzuje žiacku participáciu a využíva variabilné učebné štýly.

Výhoda: Dôraz na priame pozorovanie a nasledovanie osobného príkladu.

Nevýhoda: Niektorí učitelia môžu veriť, že ich prístup je najlepší spôsob vedúci žiakov k tomu, aby cítili, že sú neschopní, ak nevedia splňať takéto očakávania a štandardy.

4. Facilitátor (vedie a usmerňuje žiakov otázkami, objavovaním možností, navrhuje alternatívy) – Je to *žiakocentrický prístup*, kde učiteľ facilituje a sústreďuje sa na činnosti. Zodpovednosť prebrať iniciatívu na dosiahnutie výsledkov v rozmanitých úlohách je na žiakoch. Žiaci, ktorí sú samostatní, aktívni, kolaborujúci, prosperujú v tomto prostredí. Učiteľ typicky navrhuje skupinové aktivity, ktoré vyžadujú aktívne učenie, spoluprácu navzájom medzi žiakmi a riešenie problémov.

Výhoda: Osobná flexibilita, dôraz na potreby a ciele žiakov a ochota objavovať možnosti a alternatívy rôznych spôsobov konania.

Nevýhoda: Tento štýl často zaberá veľa času a niekedy sa nedá uplatniť, ak je potrebný direktívnejší prístup. Môže žiakov znepokojovať, ak nie je využitý pozitívne.

5. Delegátor (rozvíja schopnosť žiakov fungovať autonómne) – Je to *žiakocentrický prístup*, pri ktorom učiteľ pridáva a ukladá väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov alebo skupiny žiakov. Tento typ učiteľa často vyžaduje od žiakov navrhovať a implementovať komplexné učebné projekty a vystupuje výhradne v role poradcu. Žiaci sú často požiadaní pracovať samostatne alebo v skupinách a musia byť schopní efektívne pracovať v skupine a zvládať rozmanité interpersonálne roly.

Výhoda: Pomáha žiakom vnímať samých seba ako nezávislých učiacich sa.

Nevýhoda: Môže si nesprávne vysvetliť žiacku pripravenosť pre samostatnú prácu. Niektorí žiaci môžu znervóznieť, ak sa im poskytne autonómia.

Autor empirickým skúmaním zistil, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami v zastúpení jednotlivých vyučovacích štýlov. Ženy dosahovali nižšie skóre pri štýloch *expert* a *formálna autorita* a o niečo vyššie skóre pri štýloch *facilitátor* a *delegátor* v porovnaní s mužmi (Grasha, A. F., 1996, s. 166).

Rozdiely v štýloch podľa vyučovaných predmetov sa preukázali nasledovne: vyučovací štýl *expert* bol častejší v predmetoch matematika, informatika, a v esteticko-výchovných predmetoch. Štýl *formálna autorita* sa častejšie vyskytoval v jazykovom vyučovaní, *osobný model* sa častejšie vyskytoval v spoločenskovedných predmetoch. Štýly *facilitátor* a *delegátor* boli menej zastúpené v matematike a prírodovedných predmetoch než v iných oblastiach vzdelávania.

Možnosti prispôsobenia učiteľovho vyučovacieho štýlu žiackym učebným štýlom

A. F. Grasha (1996, s. 177) k jednotlivým, vyššie uvedeným spojeniam učebných štýlov priradzuje spojenie vyučovacích štýlov, ktoré najviac podporuje ten ktorý klaster a je s ním kompatibilný. Tieto vyučovacie štýly pomáhajú posilniť a rozvíjať učebné štýly žiakov v danom klasteri.

Tab. č. 1 Vzťah vyučovacích a učebných štýlov podľa klasifikácie A. F. Grasha

Vzťah vyučovacích a učebných štýlov
Klaster 1: Primárne vyučovacie štýly: <i>Expert/Formálna Autorita</i> Primárne učebné štýly: <i>Závislý /Participujúci/ Súťaživý</i>

Klaster 2:
 Primárne vyučovacie štýly: *Osobný model/Expert/Formálna Autorita*
 Primárne učebné štýly: *Participujúci/ Závislý/ Spolupracujúci*

Klaster 3:
 Primárne vyučovacie štýly: *Facilitátor/Osobný model/Expert*
 Primárne učebné štýly: *Spolupracujúci/ Participujúci/ Nezávislý*

Klaster 4:
 Primárne vyučovacie štýly: *Delegátor/Facilitátor/Expert*
 Primárne učebné štýly: *Nezávislý/ Spolupracujúci/ Participujúci*

V bežnej pedagogickej praxi učitelia každodenne pracujú so skupinami, resp. triedami žiakov s rozmanitými učebnými potrebami, schopnosťami, záujmami, s rôznou úrovňou motivácie k učeniu a s rozmanitými individuálnymi osobitosťami. Kvalitný a efektívny učiteľ neustále uvažuje o spôsoboch a metódach svojej pedagogickej práce s cieľom prispôbiť sa potrebám žiakov resp. uľahčiť učebnú činnosť všetkých žiakov v skupine. Permanentne si musí uvedomovať, že niektorí žiaci sa ľahšie učia fakty, kým iní preferujú konkrétne príklady, ďalší vytvárajú koncepty, iní sa ľahko učia z abstraktných príkladov. Vyučovacie metódy sa tiež odlišujú. Niektorí učitelia prednášajú, iní demonštrujú alebo diskutujú, niektorí preferujú pamäť a iní porozumenie a pochopenie. To čo sa žiak v triede naučí je z časti ovplyvnené jeho prirodzenými schopnosťami a predchádzajúcou prípravou, ale tiež kompatibilitou jeho učebného štýlu a učiteľovho vyučovacieho štýlu.

Väčšina komponentov učebných a vyučovacích štýlov sú vzájomne paralelné. Žiak, ktorý preferuje napríklad intuitívnu percepciu pred zmyslovou, bude dobre reagovať na učiteľa, ktorý kladie dôraz na koncepty (abstraktný obsah) než na fakty (konkrétny obsah), žiak, ktorý preferuje vizuálnu percepciu bude najspokojnejší s učiteľom, ktorý používa tabuľky, obrázky a filmy.

Pre ilustráciu uvádzame metódy, ktoré odporúča A. F. Grasha ako najvhodnejšie k jednotlivým klasterom, spojeniam vyučovacích a učebných štýlov:

Tabuľka č. 2

Vyučovacie metódy v spojení k jednotlivým klasterom vyučovacích a učebných štýlov	
<i>Klaster vyučovacích a učebných štýlov</i>	<i>Metódy a techniky</i>
Klaster 1: Primárne vyučovacie štýly <i>Expert/Formálna autorita</i> Primárne učebné štýly <i>Závislý /Participujúci/ Súťaživý</i>	Dôraz na skúšanie a známky Beseda s hosťom Výklad, Mini prednášky Rozhovor riadený učiteľom Diskusia riadená učiteľom Doučovanie, konzultácie s učiteľom Vyučovanie podporované didaktickou technikou
Klaster 2: Primárne vyučovacie štýly <i>Osobný model/Expert/Formálna autorita</i> Primárne učebné štýly <i>Participujúci/ Závislý/ Súťaživý</i>	Demonštračné metódy Diskusia o alternatívnych možnostiach riešenia úloh Výmena myšlienkových postupov Výmena osobných skúseností Napodobovanie učiteľa Inštruovanie /vedenie žiakov

Klaster 3: Primárne vyučovacie štýly <i>Facilitátor/Osobný model/ Expert</i> Primárne učebné štýly <i>Spolupracujúci/ Participujúci/ Nezávislý</i>	Prípadové štúdium, Kognitívne (pojmové) mapy Diskusia zameraná na kritické myslenie Akvárium (žiaci rozdelení na dve skupiny, vnútri „ryby“ sa bavia, vonku „rybári“ ich pri tom sledujú) Diskusia o kľúčových výrokoch Kinepórium (pohyblivé sympórium) Laboratórne projekty Metódy problémového vyučovania Skupinová diskusia Riadené učenie (Guided design) Hranie rolí /simulácie Diskusia za okrúhlym stolom Žiak učiteľom dňa (Student teacher of the Day)
Klaster 4: Primárne vyučovacie štýly <i>Delegátor/Facilitátor/ Expert</i> Primárne učebné štýly <i>Nezávislý/ Spolupracujúci/ Participujúci</i>	Metóda kontraktov vo vyučovaní Triedne sympórium, Diskusné metódy Pomáhajúce triá (Helping trios) Individuálne štúdium/skúmanie Skladačka (Jigsaw groups) Diskusia o zozname žiackych tém k učivu (Laundry list discussions) Učenie vo dvojiciach, Modulárne vyučovanie Panelová diskusia Postojové úvahy (k učivu, k téme,...) Praktické metódy Cyklické interview (Round Robin interviews) Metódy samostatného objavovania Metódy skupinového vyučovania Žiacke denníky

(Grasha, A.F., 1996, s. 234

Niektoré techniky a metódy vhodné pre potreby všetkých učebných štýlov (Felder, R., M., K. Silverman, L., K., 2002, s. 3):

- Je nevyhnutné neustále motivovať žiacke učenie. Čo najviac sa snažte spájať prezentované učivo s predchádzajúcim a s nasledujúcim učivom v danom predmete, s témami iných predmetov a obzvlášť s osobnou skúsenosťou žiakov.
- Poskytujte rovnováhu medzi konkrétnymi informáciami (fakty, dáta, skutočné alebo hypotetické experimenty a ich výsledky) a abstraktnými konceptmi (princípy, teórie, matematické modely).
- Poskytujte rovnováhu materiálu, ktorý kladie dôraz na metódy praktického riešenia problémov s materiálmi a metódami, ktoré zdôrazňujú fundamentálne pochopenie a porozumenie učivu.
- Poskytujte explicitné ilustrácie intuitívnych modelov a vzorcov (logická domnienka, rekognícia modelu, generalizácia) a vnemových modelov a vzorcov (pozorovanie okolia, empirické experimentovanie, vnímavosť pre detail), povzbudzujte všetkých žiakov k precvičovaniu si oboch. Neočakávajte, aby niektorá skupina žiakov bola ihneď schopná uplatniť procesy druhej skupiny.

- Uplatňujte vedeckú metódu pri prezentovaní teoretického materiálu. Dávajte konkrétne príklady fenoménu, ktorý teória opisuje alebo predpovedá; potom vytvorte teóriu alebo formulujte postup; ukážte ako môže byť teória alebo postup uplatnený a vyvodte z neho následky; a prezentujte aplikácie.
- Používajte obrázky, schémy, grafy a jednoduché náčrty pred, v priebehu aj po prezentovaní verbálneho materiálu. Využívajte filmy. Uplatňujte demonštráciu, praktické skúsenosti, ak je to možné.
- Využívajte vyučovanie podporované počítačmi — pozitívne podporuje zmyslové vnímanie.
- Nevypĺňajte nevyhnutne každú minútu vyučovacieho času prednášaním a písaním na tabuľu, ale poskytujte žiakom intervaly na premýšľanie o tom, čo im bolo odprezentované.
- Poskytujte žiakom možnosti niečo aktívne vykonávať popri prepisovaní a zapisovaní poznámok. Brainstormingové aktivity v malých skupinách, ktoré netrvajú dlhšie ako päť minút sú extrémne efektívne pre tieto účely.
- Použite niektoré „drilové“ cvičenia na precvičovanie naučeného, ale nepreháňajte to s nimi. Na druhej strane, tiež poskytujte otvorené problémy a cvičenia a úlohy, ktoré vyžadujú analýzu, syntézu a hodnotiace postupy myslenia.
- Umožnite žiakom kooperovať na domácich úlohách v čo najväčšej miere. Aktívni žiaci sa vo všeobecnosti najlepšie učia vo vzájomnej interakcii s inými.
- Odmeňte všetky tvorivé riešenia, aj tie nesprávne.
- Rozprávajte žiakom o učebných štýloch. Tak ich ubezpečíte, že objavenie ich akademických ťažkostí nemusí byť spôsobené iba osobnými nedostatkami. Vysvetlením ako sa žiaci s rozličnými učebnými štýlmi najefektívnejšie učia, môže byť dôležitým krokom v pomoci pretvoriť ich učebnú skúsenosť, tak aby mohli byť úspešní.

Ak si učitelia osvoja uvedené spôsoby práce, prispievajú tým k zefektívneniu uplatňovania vyučovacích metód a k optimalizácii učebných výsledkov žiakov. Rešpektovaním uvedených požiadaviek je možné adresne zabezpečiť rešpektovanie rozmanitosti učebných štýlov žiakov v triede a zdokonaľovanie vlastného vyučovacieho štýlu učiteľa.

Možnosti rozvíjania vyučovacieho štýlu

Sme toho názoru, že vyučovací štýl učiteľa možno zdokonaľovať rozvíjaním jeho jednotlivých vrstiev, najmä vrstvy pedagogických vedomostí, zručností a skúseností a vrstvy učiteľovho poňatia vyučovania. Na rozvíjanie učiteľovho štýlu vyučovania, zameraného na zefektívnenie vyučovacích metód a učiteľových vyučovacích postupov vplýva najmä:

- poznanie tradičných, ale i rôznych alternatívnych metód vyučovania, najmä uvedenie si možností uplatnenia moderných aktivizujúcich a tvorivých metód,
- evaluácia kvality a efektívnosti vyučovacieho procesu, uplatňovanie autodiagnostiky jednotlivých zložiek vlastného vyučovacieho štýlu, pravidelná sebareflexia,
- kontinuálne sebavzdelávanie, štúdium odbornej literatúry, rozširovanie svojich vedomostí o vyučovacích metódach a didaktických postupoch, rozvíjanie zručností tieto postupy prakticky používať,
- aplikácia nových vedomostí a zručností vo vlastnej pedagogickej práci a začlenenie moderných vyučovacích metód a postupov do vlastného vyučovacieho štýlu, obmieňanie a striedanie rozmanitých metód vo vyučovaní.

Nakoniec môžeme konštatovať, že preto, aby bola metóda primeraná učiteľovi je dôležité, aby učiteľ využíval také metódy, ktoré ovláda, a ktoré zodpovedajú jeho vlastnostiam a vyučovaciemu štýlu. Vyučovacia metóda, ktorá je efektívna v rukách jedného učiteľa sa môže ukázať ako absolútne neučinná pri použití iným učiteľom. Dôležité je však to, aby sa učiteľ neustále vzdelával v pedagogike, v psychológii, v odborných didaktikách, aby rozvíjal svoje pedagogické schopnosti, výsledkom čoho má byť, že učiteľ dokáže správne pracovať so všetkými vyučovacími metódami. K efektívnej pedagogickej práci môže učiteľ dospieť neustálou

sebareflexiou a následným sebazdokonaľovaním, ktoré mu umožnia dokonalé osvojenie si metód.

Ako uvádza O. Šimoník (2005, s. 42) zmena ponímania vyučovania a vyučovacieho štýlu učiteľa smerom k edukácii rozvíjajúcej aktivitu, samostatnosť a tvorivosť žiakov zahŕňa tieto základné atribúty realizácie v praxi: „Nahradenie modelu transmisívneho modelom konštruktivistickým. Zmena vyučovacieho štýlu učiteľa a prístupu k žiakom. Predpokladá sa okrem iného časté opytovanie žiakov a prerušovanie učiteľovho výkladu, pochybovanie, žiacky nesúhlas, kritika, chyby a omyly, ale i docenenie originality žiakovho výkonu, prijímanie netradičných a zatiaľ nereálnych riešení, ocenenie predstavivosti, fantázie, imaginácie a vlastných výtvorov. Prostredníctvom učiteľa musí škola zámerne vytvárať situácie, ktoré uvedené činnosti priamo vyžadujú“.

Z empirických skúmaní

Vychádzajúc z prezentovaných teoretických východísk bolo v našom skúmaní hlavným zámerom *zistiť názory učiteľov na chápanie pojmu efektívnosť vyučovacej metódy, zistiť aké metódy reálne v praxi uplatňujú, ktoré činitele podmieňujú výber a uplatnenie metód vo vyučovacom procese* a takisto bolo našou úlohou *identifikovať preferovaný vyučovací štýl učiteľov*.

Výskum sa realizoval v období september 2007 – apríl 2008 a výberový súbor tvorilo 50 participantov, ktorých sme získali náhodným výberom. Vzorka respondentov sa skladala z 50 učiteľov 1. stupňa ZŠ, vyučujúcich jazyk, s dĺžkou pedagogickej praxe od 3 do 30 rokov. Vek respondentov od 29 do 54 rokov. Väčšina respondentov bolo ženského pohlavia, vo výskumnej vzorke boli zastúpení dvaja respondenti mužského pohlavia.

Pre účely empirického výskumu sme použili dotazníkovú metódu, v rámci ktorej sme uplatnili dva druhy dotazníkov.

Z dôvodu získania komplexnejšieho pohľadu a možností komparácie získaných údajov vzťahujúcich sa na problematiku vyučovacích metód v praxi sme použili **Dotazník na ponímanie efektívnosti vyučovacích metód**, ktorý sme skonštruovali špeciálne pre tento výskum.

Dotazník je komunikatívna metóda získavania primárnych informácií, v našom prípade o vedomostiach, postojoch, motívoch, preferenciách respondentov (učiteľov). Dotazník bol určený pre učiteľov ZŠ a zisťovali sme ním ich názory a postoje týkajúce sa aplikácie jednotlivých vyučovacích metód a ponímania efektívnosti metódy učiteľmi. Vzhľadom k tomu, že vychádzame z výpovedí učiteľov v dotazníkoch, ktorí prezentujú svoje názory, postoje, vedomosti a teoretické poznatky problematiky uplatňovania didaktických postupov a metód vo vyučovaní, jedná sa vo výsledku o prežívanú a prezentovanú podobu predstáv učiteľa o jeho vlastnom spôsobe vyučovania. Dotazník pozostával z deviatich položiek vo forme nedokončených viet s možnosťou otvorenej odpovede, ktoré mali respondenti doplniť.

V prvej položke dotazníka, sme sa zamerali na zistenie zvyčajného spôsobu sprostredkovania učiva učiteľmi vo vyučovaní. Respondenti mali uviesť akým spôsobom najčastejšie sprostredkujú žiakom učivo, tým, že mali doplniť neúplnú vetu v znení: **„Obyčajne žiakom sprostredkujem učivo tak, že....“**

Analýzou dotazníkových položiek sme dospeli k záveru, že z pomedzi vyučovacích postupov, ktorými učiteľia najčastejšie sprostredkujú učivo, dominujú slovné metódy, z ktorých respondenti uvádzali výklad učiteľa a monologické metódy (38%) a dialogické metódy - diskusia, rozhovor (32%). Respondenti často uvádzali v odpovediach aj spojenie slovného výkladu s didaktickými prostriedkami a demonštračnými metódami. 20% respondentov odpovedalo v tom zmysle, že striedajú rôzne metódy, resp. vo svojich odpovediach vymenúvali viaceré metódy a didaktické postupy. Bohužiaľ, iba 4% respondentov uviedlo metódu riešenia problémov, aj napriek tomu, že v súčasnosti sa v pedagogicko-psychologickej teórii zdôrazňujú početné kladné stránky uplatňovania tejto metódy. Metóda riešenia problémov je časovo

náročná metóda z hľadiska prípravy učiteľa na hodinu i z hľadiska jej samotnej realizácie, čo môže byť zrejme jedným z dôvodov jej sporadického používania učiteľmi v praxi. Ojedinele sa objavila v odpovediach na túto položku požiadavka využívania medzipredmetových vzťahov a skúseností žiakov pri sprostredkovaní nového učiva.

V druhej položke sme zisťovali, ktoré vyučovacie metódy učitelia považujú za efektívne, resp. ktoré metódy sa respondentom osvedčili ako najefektívnejšie z hľadiska ich vyučovacieho predmetu. Respondenti mali doplniť položku: **„V mojej práci sa mi osvedčili tieto – podľa môjho názoru efektívne - vyučovacie metódy.....“**.

Z dotazníkov sme získali rôznorodé odpovede od konkrétnych vyučovacích metód, cez skupiny metód, koncepcie vyučovacieho procesu, organizačné formy až po využitie didaktických prostriedkov vo vyučovacom procese. Slovné metódy monologické i dialogické a rôzne druhy demonštračných metód prevažovali v odpovediach respondentov. Pri tejto položke nás však prekvapilo, že učitelia v odpovediach uvádzali okrem konkrétnych metód aj rôzne skupiny a druhy vyučovacích metód, ale aj pedagogické koncepcie a často sa v odpovediach objavovali namiesto metód didaktické princípy, prístupy a didaktické funkcie.

V tretej dotazníkovej položke sme sa zamerali na zisťovanie názorov učiteľov na efektívnosť vyučovacej metódy. Zaujímalo nás, čo si učitelia predstavujú pod **„efektívnou vyučovacou metódou“**, ako chápu efektívnosť metódy, a či sa medzi odpoveďami respondentov objavia značné rozdiely, prípadne nejaké nejasnosti v chápaní pojmu. Respondenti mali dokončiť neúplnú vetu v znení: **Pod „efektívnou vyučovacou metódou“ si predstavujem....**

Čo sa týka ponímania efektívnosti vyučovacích metód, 26% učiteľov chápe efektívnosť vyučovacej metódy ako dosiahnutie vytýčeného cieľa alebo istého výsledku. Uvedené ponímanie je pochopiteľné, pretože cieľ má prioritné postavenie v príprave i v realizácii edukačného procesu, určuje povahu jeho priebehu a determinuje spôsoby práce na hodine. 22% opýtaných vyjadrilo chápanie efektívnosti vyučovacej metódy ako istú úroveň pochopenia učiva žiakmi, tu sa podľa nášho názoru prejavilo tradičné ponímanie, v ktorom má dominantnú úlohu učivo a rozvíjanie vedomostí na úkor iných stránok osobnosti žiaka. Avšak objavili sa i názory (14% respondentov), v ktorých by efektívna metóda mala spĺňať požiadavku zapojenia všetkých žiakov do učebnej činnosti. U 12 % učiteľov sa vyskytovalo i hľadisko praxeologického ponímania efektívnej metódy, táto skupina respondentov si pod efektívnou vyučovacou metódou predstavuje takú, ktorej výsledkom je aplikácia naučeného, resp. schopnosť žiakov učivo prakticky uplatniť v rôznych konkrétnych situáciách. 10% respondentov uviedlo tradičné ponímanie efektívnosti, ktoré sa spája s úsporou času. Pozitívne hodnotíme, že v niektorých odpovediach (16%) sa objavilo i spájanie efektívnosti metódy s pôsobením na ďalšie stránky osobnosti resp. v odpovediach sa vyskytovali i ďalšie funkcie, ktoré by mala efektívna metóda naplňať (napr. motivácia žiakov, aktivizujúci vplyv na žiaka, trvácnosť vedomostí apod.).

Vo štvrtnej položke dotazníka mali respondenti doplniť nasledujúcu vetu: **„Rad/a by som vo svojej práci vyskúšal/a vyučovacie metódy, spočívajúce v.....“**. Naším cieľom bolo pri tejto položke zistiť, s ktorými metódami zatiaľ učitelia nemajú praktické skúsenosti, resp. ktoré metódy by podľa ich názorov bolo vhodné uplatniť v ich pedagogickej práci.

Napriek tomu, že učitelia správne chápu význam a podstatu vyučovacích metód v edukačnom procese, na základe našich skúmaní konštatujeme, že v praxi prevažuje využívanie klasických vyučovacích metód. I keď si uvedomujeme, že naše zistenie nie je prevratné, taktiež nás zaujímalo, v čom by mali spočívať metódy, ktoré by učitelia vo svojej práci radi vyskúšali. 27% učiteľov uvádzalo *metódy vychádzajúce z rôznych koncepcií vyučovania* ako projektové

vyučovanie, integrované tematické vyučovanie, a čo nás skutočne prekvapilo bolo i uvádzanie skupinového vyučovania, z čoho dedukujeme, že spomedzi učiteľov sú i takí, ktorí metódy skupinovej práce vôbec vo svojej praxi neuplatňujú. 20% respondentov by chcelo vo svojej práci vyskúšať metódy spočívajúce v *zapojení všetkých žiakov do vyučovacieho procesu* a do procesu učenia, z čoho nám vyplýva, že vyučovacie metódy si zasluhujú našu pozornosť aj z hľadiska diferencovaného prístupu k žiakom vo vyučovaní. Upozorňujeme však na skutočnosť, že problém nespočíva v tom, či majú učitelia dostatok podnetov pre tvorivý diferencovaný prístup k výučbe, ale primárne v tom, či a v akom rozsahu tieto diferencované metódy vyučovania uplatňujú v praxi s prihliadnutím na možnosti žiakov a ich spôsoby učenia. 18,75 % opýtaných by vyskúšalo *metódy spočívajúce vo využívaní moderných didaktických prostriedkov* a to najmä IKT, interaktívnej tabule a výučbové programy. Toto tvrdenie nás opäť utvrdzuje v názore, že nedostatok financií sa prejavuje i v tejto oblasti a často sú školy nútené pre zlepšenie situácie využívať rôzne sponzorské dotácie, pretože nemajú dostatok finančných prostriedkov na nákup náročnejších pomôcok.

V odpovediach sa objavili i názory, v ktorých učitelia vyjadrili snahu uplatňovať *metódy spočívajúce v tvorivosti žiakov* i učiteľa (14,58%) a v *aktivite žiakov* vo vyučovacom procese (12,5%). Zaznamenali sme ojedinelé aj záujem učiteľov o metódy *podporujúce samostatnosť žiakov*, metódy, ktoré by *vzbudili záujem žiakov, prípadne by boli efektívnejšie ako doterajšie zaužívané v praxi*. Ku uvedenému by sme snáď dodali len toľko, že prenos a odovzdávanie hotových poznatkov nekorešponduje s požiadavkami na súčasnú školu. Učitelia sa musia zamýšľať nielen nad tým ako učivo žiakom sprostredkujú, ale i nad tým, ako svojimi vyučovacími postupmi ovplyvnia ďalšie stránky osobnosti žiakov, ich spôsoby myslenia a učenia sa.

Kedže situácia na našich školách je taká, ako vyplynulo z predchádzajúcich zistení, zaujímalo nás i to, čo by učiteľov podnietilo k obohateniu vlastných vyučovacích metód a postupov v praxi, ako by sa dal uvedený stav pozitívne zmeniť smerom k využívaniu modernejších metód vzdelávania. V piatej položke bolo preto úlohou respondentov voľne doplniť vetu: **„K tomu, aby som obohatil/a svoje vyučovacie metódy a postupy, by som asi potreboval/a.....“**. Touto otázkou sme nepriamo zisťovali prekážky a dôvody, ktoré bránia učiteľom pri uplatňovaní progresívnych metód vo vyučovaní. Výsledky sú nasledovné:

30% respondentov uvádzalo *čas* (čas na prípravu, čas na realizáciu) za významné kritérium, ktoré býva častou prekážkou uplatňovania progresívnych vyučovacích metód. S uvedeným bodom súvisí i ďalšia skupina odpovedí, do ktorej sme zahrnuli 28% odpovedí respondentov, ktorý uvádzali *materiálne, finančné zabezpečenie a legislatívnu reformu* za najpodstatnejšie pre obohatenie ich vyučovacích metód. Vo vzťahu k tomuto konštatovaniu, na rozdiel od predchádzajúceho sa prikláňame k tomuto názoru, pretože skutočnosť je taká, že v našich školách je zásadným pretrvávajúcim nedostatkom deficit materiálneho a finančného zabezpečenia s čím úzko súvisí i legislatívne zabezpečenie. Od výšky finančných prostriedkov v školstve sa odvíja celý rad ďalších súvislostí ako je technické vybavenie triedy a školy, zabezpečenie moderných didaktických pomôcok, viac finančných prostriedkov na nové metodiky, knihy, učebnice. Realita je taká, že v našich školách chýbajú školské knihy a učebnice, ktoré by nielen žiakov, ale aj učiteľov podnecovali do tvorivejšej pedagogicko-didaktickej práce. Sme presvedčení, že je potrebné vydávať viaceré alternatívne učebnice pre jednotlivé ročníky a predmety, pretože je len málo takých učiteľov, ktorí transformujú učivo do problémových situácií, ktorí spolu so žiakmi pripravujú „vlastné knihy“ apod. S tým súvisí i legislatívne zabezpečenie kontroly resp. vydávania nových učebníc, metodických príručiek atď. V tejto oblasti má významné postavenie i legislatívna reforma, čo sa objavilo i v odpovediach respondentov. Tí považujú za potrebné legislatívne umožniť pružné narábanie s učebnými osnovami a s časovými dotáciami pre jednotlivé tematické celky.

24% respondentov by potrebovalo k obohateniu svojich vyučovacích postupov *konkrétne príklady metód* (viac praktických školení a seminárov na precvičenie nových metód a postupov, možnosť niekde si to vyskúšať, príp. viac ukážok, podnetov napr. aj od iných kolegov, vidieť vyučovanie hodiny, kde sa učí novými metódami, čerpať poznatky z literatúry a naučiť sa pracovať s modernými technológiami a pod.). 12% učiteľov uviedlo ako príčinu *počty žiakov v triede*. Sme však toho názoru, že nižšie počty žiakov v triedach nie sú „všeliekom“ na zefektívnenie a optimalizáciu vyučovacieho procesu. Všeobecne sa konštatuje, že počty žiakov v triedach sú príčinou toho, že učitelia uprednostňujú klasické metódy, avšak pri komparácii práce v triedach s vyšším počtom žiakov a v triedach s nižším počtom sme počas našich hospitácií nezaznamenali zásadné rozdiely z hľadiska použitých vyučovacích metód. 4% respondentov uvádzali, že k tomu, aby obohatili svoje vyučovacie postupy by potrebovali *menej učiva*. Podľa nášho názoru je to však podobné ako pri predchádzajúcom tvrdení, pretože táto požiadavka sa vo všeobecnosti konštatuje nielen pri analýze vyučovacích metód, ale takmer pri každom pedagogickom jave.

Na záver musíme súhlasiť s jediným respondentom, ktorý uviedol, že je potrebné „*viac entuziazmu, nadšenia*“, pretože podľa nášho názoru hľadať príčiny a dôvody ako sa čo nedá uskutočniť je vždy jednoduchšie ako čeliť prekážkam.

Toto sú príčiny, ktoré uvádzali učitelia, a v ktorých vidia to, prečo sa v našich školách neuplatňujú modernejšie vyučovacie metódy a z toho vyplývajúca tvorivejšia práca učiteľov.

V šiestej otázke nás zaujímalo, podľa čoho si učitelia vyberajú vyučovacie metódy, ktoré použijú na konkrétnej hodine a aké sú najčastejšie kritériá výberu metód v praxi. Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: „**Za najdôležitejšie kritériá pre voľbu konkrétnej metódy na vyučovaciu hodinu sú pre mňa.....**“

Proces výberu konkrétnej vyučovacej metódy na vyučovaciu hodinu je ovplyvnený mnohými faktormi. Najrozhodujúcejšími je podľa učiteľov učivo a samotní žiaci v triede. Naším empirickým skúmaním sme zistili, že 36% opýtaných učiteľov považuje za primárne východiská plánovania a prípravy svojej vyučovacej činnosti *učivo* (tému, náročnosť učiva, cieľ hodiny, resp. didaktickú funkciu konkrétnej vyučovacej hodiny a pod.) a *špecifiká žiakov* v tomto poradí. 16 % uvádzalo za najdôležitejšie kritérium voľby vyučovacích metód *učivo (téma, cieľ,...)* daného predmetu a konkrétnej vyučovacej hodiny. Ak tieto údaje zosumarizujeme, vychádza nám, že odpovede, v ktorých sa ako kardinálne kritérium výberu metód vyskytovalo učivo, tvoria 52% všetkých odpovedí.

Individuálne osobitosti žiakov a zloženie triedy považuje za najvýznamnejšie kritérium 26 % opýtaných. 18 % uvádzalo za dôležité hľadisko okrem žiakov i *charakter učiva*. V niektorých odpovediach sa objavili okrem predchádzajúcich zreteľov aj kritériá ako *čas* a *dostupnosť pomôcok*, avšak aj u týchto odpovedí na prvom mieste dominovali žiaci a učivo. Celkovo teda 46% respondentov považovalo žiakov za primárne kritérium. Vychádzajúc z uvedeného konštatujeme, že získané údaje môžu spočívať v skutočnosti, že väčšina učiteľov sa orientuje predovšetkým na sprostredkovanie učiva žiakom, väčšinou uvažujú o tom, aké postupy a prostriedky si zvolia. Zreteľ na žiaka, na rozvíjanie jeho psychických funkcií a rešpektovanie individuálnych osobitostí a učebných štýlov žiakov je až na druhom mieste v hierarchii významnosti.

V siedmej položke bolo našim cieľom zistiť, akým spôsobom a akými metódami učitelia sprístupňujú učivo svojim žiakom v prípade, že mu pri prvotnom sprostredkovaní neporozumeli. Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: „**Keď časť žiakov nerozumie tomu, čo sme prebrali, riešim to takto:**

V odpovediach respondentov sa v zásade vyskytovali 3 spôsoby riešenia uvedenej situácie.

Tabuľka č. 3 Kategórie odpovedí dotazníkovej položky č. 7

Poradie	Kategória	N	%
1	Znovu vysvetlím učivo	19	38
2	Zmením metódu, spôsob sprostredkovania učiva	21	42
3	Individuálne doučovanie žiakov	10	20
Spolu odpovedí		50	100

Naším skúmaním sme tiež získali informácie o tom, aké nové metódy sú v praxi učiteľom najčastejšie odporúčané. Naším výskumným cieľom pri ôsmej položke bolo zistiť, aké metódy bývajú učiteľom v praxi odporúčané, či už zo strany kolegov, vedenia škôl alebo nadradených školských a poradných orgánov. Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: **„Stále nám odporúčajú nejaké nové metódy, napr.:“**

V tejto otázke podobne ako pri položke č. 3, uvádzali učitelia koncepcie vyučovania a didaktické prostriedky, avšak v ich odpovediach sa nevyskytli žiadne odporúčania na konkrétne metódy.

64 % respondentov uvádzalo, že sú im odporúčané nové metódy spočívajúce v rôznych koncepciách vyučovania, konkrétne uvádzali mastery learning, kooperatívne vyučovanie a skupinovú prácu, programové, projektové, problémové vyučovanie, globálnu výchovu a integrované tematické vyučovanie. 20% respondentov uvádzalo im odporúčané metódy v spojení s modernými didaktickými prostriedkami ako napr. výučbové počítačové programy, využívanie nových technológií ako napr. interaktívny systém, počítačové programy apod.

Alarmujúcimi zisteniami však boli tie, ktoré nás presvedčili o tom, že i v súčasnosti, v období reforiem a modernizácie školského systému v SR vedenia niektorých škôl len málo presadzujú novšie prístupy k práci. Pri tomto tvrdení vychádzame z údajov, v ktorých 6% respondentov odpovedalo, že nikto im žiadne nové metódy neodporúča.

Jeden respondent uviedol, že sú im odporúčané *metódy rozvíjajúce sebahodnotenie*, a tiež iba jeden respondent odpovedal, že sú im odporúčané *metódy na zvyšovanie čitateľských zručností*.

V poslednej položke dotazníka na ponímanie efektívnosti vyučovacích metód mali respondenti bližšie objasniť svoj názor a postoje k predchádzajúcej otázke. Naším výskumným zámerom pri tejto otázke bolo zistiť názory a postoje učiteľov k uplatňovaniu vyučovacích metód, resp. k inovácii svojich metodických postupov. Učitelia reagovali na nasledujúcu položku: **„Moje stanovisko je, že:“**

Vo všeobecnosti môžeme zhrnúť, že vo väčšine odpovedí respondentov prevažovali pozitívne stanoviská k možnosti inovácie vlastných postupov vo vyučovacom procese a k uplatňovaniu nových metód. učitelia si uvedomujú dôležitosť modernizácie vyučovacích metód, avšak aj napriek tomu z našich zistení vyplýva, že praktická stránka ich uplatňovania naďalej zostáva problematická a opomínaná. Zistili sme, že 36 % učiteľov by sa rado oboznámilo alebo i vyskúšalo nové metódy vo svojej práci a 14% sa stotožňuje s názorom, že je dôležité striedať rozmanité metódy vyučovania. Avšak skeptickejšie vyznievajú ostatné odpovede, v ktorých 24% učiteľov uvádzalo existenciu rozličných prekážok pri uplatňovaní nových metód v praxi, 10 % učiteľov je toho názoru, že metódy, ktoré používajú sa neodlišujú od tzv. efektívnych metód a rovnaké percento respondentov odpovedalo, že každý učiteľ si volí metódy podľa svojich vlastných potrieb

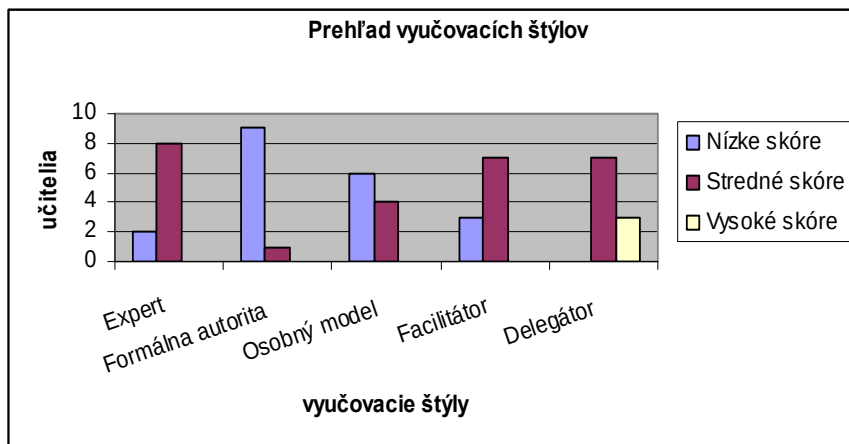
V našom výskume sme sa ďalej zamerali na identifikáciu prevládajúcich vyučovacích štýlov učiteľov, ktoré sme zisťovali prostredníctvom dotazníkov. Použili sme **Dotazník vyučovacieho štýlu učiteľa** od autorov A. F. Grascha a S. Reichman-Hruska (1996, s. 160 – 164), ktorý sme

preložili do slovenského jazyka. Dotazník obsahoval 40 položiek, na ktoré mali respondenti - učitelia odpovedať formou škálovanej odpovede s možnosťou výberu z piatich stupňov. Škála obsahovala stupne *úplne nesúhlasím*, *mierne nesúhlasím*, *neviem sa rozhodnúť*, *mierne súhlasím*, *úplne súhlasím*, prostredníctvom ktorých mali učitelia zhodnotiť svoj vlastný vyučovací štýl. Dotazník bol anonymný, administrovali sme ho priamo konkrétnym respondentom. Dotazník bol zameraný na identifikovanie piatich vyučovacích štýlov učiteľa, o ktorých sme sa zmienili už v teoretickej časti štúdie.

Výskumnú vzorku tvorilo 10 vybraných učiteľov zo súboru respondentov, ktorým bol administrovaný dotazník na ponímanie efektívnosti metód. Výber tejto vzorky bol podmienený ochotou spolupracovať.

Pri skúmaní vyučovacích štýlov učiteľov sme zistili, že dominantným preferovaným štýlom u učiteľov bol štýl **delegátor**, pri ktorom traja z desiatich učiteľov dosiahli vysoké skóre, siedmi dosiahli úroveň stredné skóre. Nasledovali štýly *expert*, *facilitátor*, *osobný model* a *formálna autorita*. Pre ilustráciu sme výsledky znázornili graficky:

Graf č. 1



Na základe úrovne skóre jednotlivých vyučovacích štýlov získaných prostredníctvom dotazníkov, sme zoradili štýly učiteľov podľa ich významnosti u daného učiteľa.

Z našich zistení vyplynulo, že u všetkých desiatich učiteľov našej výskumnej vzorky sa vyskytoval vyučovací štýl *Delegátor* na prvom alebo druhom mieste významnosti spomedzi ostatných skúmaných štýlov. Na tomto mieste môžeme konštatovať, vychádzajúc z charakteristik jednotlivých štýlov (uvedených v teoretickej časti práce), že nami skúmaní učitelia vo vysokej miere ukladajú zodpovednosť za učenie na jednotlivých žiakov, vo vyučovacom procese vystupujú v role poradcu, u žiakov sa snažia rozvíjať samostatnosť.

Dotazníkmi sme identifikovali tieto konkrétne spojenia vyučovacích štýlov a uskutočnili sme pozorovania vyučovacích hodín u jednotlivých učiteľov (vyučovacie štýly sú zoradené podľa významnosti u konkrétného učiteľa):

Učiteľ č. 1: Expert/ Delegátor/ Osobný model/ Formálna autorita/ Facilitátor

Keďže dominantnými štýlmi u učiteľa č. 1 boli *Expert/Delegátor/Osobný model*, tomuto spojeniu zodpovedali i metódy, ktoré uplatnil vo vyučovaní. *Expert* má vedomosti, zručnosti a odbornosť, ktorú žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi

predvádzaním detailných vedomostí, čomu zodpovedalo uplatnenie metódy vysvetľovania a tiež diktovanie poznámok žiakom. Štýl *delegátor* vypovedá o tom, že učiteľ prideluje a ukladá väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov, čo môžeme dokumentovať uplatnením metódy samostatnej práce žiakov na hodine. Tento typ učiteľa často vyžaduje od žiakov navrhovať a implementovať komplexné učebné projekty, čo učiteľ realizoval metódami rozhovoru a diskusie na hodine. Demonstráciou činnosti sprostredkoval žiakom vlastný príklad, poskytol model toho, čo od nich očakáva.

Učiteľ č. 2: Expert/ Delegátor/ Formálna autorita/ Facilitátor/ Osobný model

Štýl *expert* sa v pedagogickej činnosti tohto učiteľa prejavil uplatnením metód vysvetľovania, demonstráciou obrazového materiálu, diktovaním poznámok, ktorými sprostredkoval informácie. *Delegátor* rozvíja schopnosť žiakov fungovať autonómne, metódou rozhovoru sa snažil vzbudiť iniciatívu žiakov vo vyučovacej hodine, okrem uvedeného boli žiaci požiadaní pracovať na hodine samostatne s využitím učebnice.

U ďalších dvoch učiteľov (č. 3, č. 4) sme identifikovali rovnaké primárne vyučovacie štýly *Delegátor/Osobný model/Facilitátor*. Uvedené spojenie predstavuje žiakocentrický prístup k vyučovaniu. Učitelia pridelujú väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov alebo skupiny žiakov, títo učitelia pridelujú žiakom samostatnú prácu alebo prácu v skupinách, učia ich zvládať rozmanité inetrpersonálne role. Títo učitelia vystupujú v role poradcu, asistujú žiakom pri aplikácii vedomostí.

U učiteľov č. 5 a č. 6. sme identifikovali nasledovné štýly a vyučovacie metódy:

Učiteľ č. 5 : Delegátor/ Expert/ Osobný model/ Formálna autorita/ Facilitátor

Učiteľ č. 6 : Delegátor/Expert/ Facilitátor/ Osobný model/ Formálna autorita

U nasledujúcich učiteľov sme identifikovali rovnaké spojenie primárnych štýlov:

Učiteľ č. 7: Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Formálna autorita/ Osobný model

Učiteľ č. 8 : Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Osobný model/ Formálna autorita

Učiteľ č. 9 : Delegátor/ Facilitátor/ Expert/ Formálna autorita/ Osobný model

U uvedených troch učiteľov sme identifikovali spojenie primárnych vyučovacích štýlov *Delegátor/Facilitátor/Expert*, ktoré predstavuje žiakocentrický prístup učiteľa vo vyučovacom procese. Posiela správu študentom - "Ja som tu, aby som s vami konzultoval a vystupoval ako zdroj informácií." Je vytvorená teplejšia emocionálna klíma a žiaci a učitelia spolupracujú, zdieľajú informácie a hranice medzi učiteľom a študentom nie sú také formálne.

U **Učiteľa č. 10** sme identifikovali spojenie vyučovacích štýlov v tomto poradí: *Delegátor/ Formálna autorita/ Expert/ Osobný model/ Facilitátor*.

Spojenie *Expert/Formálna autorita*, predstavuje učiteľocentrický prístup učiteľa k žiakom a k vyučovaniu.

Na záver tejto časti štúdie konštatujeme, že si uvedomujeme, že výsledky nášho skúmania nemožno celoplošne zovšeobecniť. Súbor bol zámerne vybraný, nie však s cieľom uskutočniť reprezentatívne štatistické zistenie. Z tohto dôvodu prevláda v našej práci slovná interpretácia výsledkov. Avšak aj napriek uvedeným skutočnostiam sme dospeli k záverom, že vo vyučovacích hodinách dominuje aplikácia slovných metód. Učitelia v malej miere uplatňujú metódy rozvíjajúce kreativitu, samostatnosť, komunikačné zručnosti a emocionalitu a vyučovacie štýly učiteľov zodpovedajú prevládajúcim klasickým metódam uplatňovaným vo vyučovacích hodinách, naďalej však zostáva otáznka, či sú skutočne vyhovujúce učebným potrebám žiakov a preferovaným žiackym štýlom.

Záver

Učebné štýly väčšiny žiakov či študentov a uplatňovaný vyučovací štýl väčšiny učiteľov sú často nekompatibilné v niekoľkých dimenziách. Veľa, resp. väčšina žiakov i študentov sú vizuálni, zmysloví, induktívni a aktívni, a niektorí z najtvorivejších žiakov a študentov sú globálni,

ale napriek tomu väčšina edukácie je auditívna, abstraktná (intuitívna), deduktívna, pasívna. Toto nenadväzovanie vedie k slabým výkonom, učiteľskej frustrácii a k strate potencionálnych excelentných odborníkov pre spoločnosť. Hoci existuje veľká rozmanitosť štýlov, ktorými sa žiaci a študenti učia, ich permanentné diagnostikovanie a na tomto základe inklúzia relatívne malého počtu adekvátnych techník do učiteľovho repertoáru, by umožnila zabezpečenie potrieb väčšiny alebo i všetkých žiakov v hociktovej triede. Ak odstránime z vyučovacích hodín jednotvárnosť a stereotypné postupy zabezpečením zmien počas vyučovania, ktoré budú vychádzať najmä z obmieňania a striedania vyučovacích metód, jednoznačne tým podporíme zvýšenie učebných výkonov a umožníme pozitívne smerovanie žiakov k dosahovaniu žiaducich výsledkov. Takýmto spôsobom budú žiaci na vyučovanie viac motivovaní a adekvátnym uplatňovaním metód zabezpečíme ich vyššiu zainteresovanosť v procese učenia a vyučovania.

„Štýl učenia žiakov môže byť pozitívne alebo negatívne ovplyvnený spôsobom realizovania výučby. O pozitívnom vplyve možno hovoriť, ak sú zvolené vyučovacie metódy v súlade so štýlmi jednotlivých žiakov. Adekvátne zvolenými vyučovacími metódami, umožňovaním uplatňovania takého učenia sa, ktoré je relevantné pre individuálny štýl, potreby a vôbec celostný špecifický vývin každého žiaka poskytuje učiteľ svojim žiakom pomoc stať sa rozvíjajúcimi osobnosťami“ (Fenyvesiová, L., 2006, s. 72).

Vyučovať v súlade so štýlmi vyžaduje, aby si učiteľ zodpovedal otázku „Kto som ako učiteľ?“ a „Čím sa chcem stať?“ na základe tohto poznania sa možno posunúť od vyučovania takým spôsobom, akým učili nás, alebo zopakovaním postupu ako sme odučili hodinu naposledy, k vyučovacím stratégiám a metódam založeným na poznaní vyučovacích a učebných štýlov. Potom nám vyučovacie metódy začnú slúžiť a smerovať k širším filozofickým, teoretickým a konceptuálnym cieľom. Ak však učelia budú príliš rigidne zotrvávať pri uplatňovaní svojich osvedčených metód, budú dogmaticky veriť tomu, že výlučne ich metódy sú tie najlepšie a najefektívnejšie, potom zbavujú žiakov a rovnako i samých seba výskúšať si množstvo možných skúseností z vyučovania.

„Aj keď treba reálne povedať, že ani jedna teória doposiaľ školu výrazne nezmenila, ani od uvedených teórií – inteligencie, štýly učenia sa a myslenia – nemožno očakávať zásadné a prevratné zmeny. Avšak na druhej strane treba zásadne zdôrazniť, že ak by sa v školách neprečenovala len jazyková a matematická inteligencia, ak by sa skutočne brali do úvahy štýly myslenia a učenia sa žiakov, vyučovanie by bolo prirodzenejšie, pútavejšie, neformálne, určite by sa zvýšila aj jeho efektívnosť a čo je podstatné – aj žiaci by sa spokojnejšie „pohodovejšie“ učili“ (Petlák, E., 2007, s. 11).

Napriek tomu, že sa objavujú mnohé výhody a pozitíva prispôsobovania vyučovacieho štýlu k učebnému štýlu, javí sa, že len toto samotné nezabezpečuje lepšie žiacke výkony. Vek, úroveň vzdelania a motivačný vplyv môžu spôsobiť zmenu preferovaného učebného štýlu. Z tohto hľadiska je dôležité, aby učelia neustále uplatňovali diagnostiku vlastnej pedagogickej práce i diagnostikovanie žiackeho učenia, zahŕňajúce pozorovania, rozhovory, hodnotenie žiakov a kritickú sebareflexiu. Je dôležité, aby sa učiteľ cítil príjemne a sebaisto vo vyučovacom procese, preto by sa nemal snažiť prebrať taký štýl, ktorý ho zneisť a nie je s ním dostatočne stotožnený. Na druhej strane, využívaním viacerých primeraných vyučovacích štýlov na hodinách, je možné žiakov aktívne zapojiť do vyučovacieho procesu a rešpektovať ich rozmanité učebné štýly, zabezpečiť diferencované učebné potreby a motívy v procese učenia. Každý štýl zahŕňa odlišnú mieru žiackej participácie a aktívneho zapojenia, avšak každý štýl si vyžaduje dva základné predpoklady učiteľa – jeho dôkladnú prípravu a pedagogický entuziazmus.

Literatúra

- BREKELMANS, M., WUBBELS, TH., CRETON, HA.: *A study of Student Perceptions of Physics Teacher Behavior*. In *Journal of Research in Science Teaching*, 1990, 27, č. 4, s. 335 – 350.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, 383 s., ISBN 80-7178-626-8.
- FELDER, R.: *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. In *J. College Science Teaching*, 1993, 23(5), 286-290 (1993). Dostupné na: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Secondtier.html> (19.11.2007).
- FELDER, R., M., K. SILVERMAN, L., K.: *Learning and Teaching Styles In Engineering Education*. [Engr. Education, 2002, 78(7), 674–681 (1988)] Dostupné na: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf> (30. 11. 2007).
- FENYVESIOVÁ, L.: *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : UKF, 2006, 151 s., ISBN 80-8050-899-2.
- FLEMING, N.: *Study Practices Keyed to VARK Preferences*. Dostupné na: <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=helpsheets> (5. 12. 2007)
- GARDNER, H.: *Multiple Inteligencies: The theory in practice..* New York: Basic Books, 2001. ISBN 0-465-01821-1.
- GAVORA, P.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 197 s., 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GRASHA, A. F.: *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: AP, 1996. ISBN 0-9645071-1-0.
- GRASHA, A. F.: *Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom*. Podľa: <http://teaching.uchicago.edu/pod/grasha.html> (26. 11. 2007).
- GRECMANOVÁ, H.: *Živ metod výuky na školní klima*. In: *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 2, s. 148-159. ISSN 1335-1982.
- GROFČÍKOVÁ, S.: *Význam učebných štýlov žiakov v psychodidaktickej koncepcii mastery learning*. In: *Súčasný trendy rozvíjania výchovovedy*. Nitra: UKF, 2007, s. 55-81, ISBN 978-80-8094-092-8.
- GROFČÍKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M.: *Učebný štýl žiaka a jeho vplyv na dosahovanú úroveň učebného výkonu*. In: VEDA - VZDELÁVANIE - PRAX. 1. diel. : 1. sekcia Pedagogicko-psychologické aspekty znalostnej spoločnosti. zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 14.-15. november 2007, Nitra. - Nitra: UKF, 2007, s. 94 -103. ISBN 978-80-8094-202-1.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7178-253-X.
- LERNER, I. J.: *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986.
- MAŇÁK, J. a kol.: *Alternatívni metody a postupy*. Brno: MU, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. ŠVEC, V.: *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.
- PECINA, P.: *Výukové strategie při práci s nadanými žáky*. In *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky*. Brno: PF MU, 2007, s. 208 – 213. ISBN 978-80-7392- 004-3.
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E.: *Docenenie a využitie inteligencií vo vyučovaní*. In: *Naša škola*, č. 3-4, 2007/08, roč. 11, str. 6-11.
- PRŮCHA, J. , MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SIROTOVÁ, M.: *Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach*. In *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 2, s. 115 - 129, ISSN 1335-1982.
- ŠIMONÍK, O.: *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD, 2005, 95 s. ISBN 80- 86633-32.
- ŠVEC, V.: *K tvorivému uplatňovaniu vyučovacích metód vo vzdelávaní dospelých*. In: *Jednotná škola*, 1986, roč. 38, č. 1, s. 40-57.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MC, 2004. ISBN 80-8052-188-3.

WUBBELS, T., CRETON, H.A., HOOMAYERS, H. P.: *A school – based teacher Introduction Programme*. In *European Journal of Teacher Education*, 1987, 10, č. 1, s. 81- 94.

WUBBELS, TH. LEVY, J., BREKELMANS, M.: *Paying Attention to Relationships*. In *Educational Leadership*, April 1997, s. 82 – 86.

ZAŤKOVÁ, T.: *Možnosti diferencovanej práce vo vyučovacom procese*. In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: PF UKF, 2005, s. 36-43. ISBN 80-8050- 900-X.

ZAŤKOVÁ, T.: *Možnosti diferencovanej práce vo vyučovacom procese*. In *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, 2005, s. 36-43. ISBN 80-8050-900-X.

ZELINA, M.: *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714- 00-1.

Štúdia bola napísaná v rámci výskumnej úlohy VEGA MŠ 1/3676/06 „Pedagogicko-didaktické aspekty motivácie“, na ktorej autorka aktívne participuje.

HRA A JEJ VÝZNAM V ROZVOJI ZRAKOVÉHO VNÍMANIA A POZORNOSTI PRI STIMULOVANÍ LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Tóthová

„Učme ľudí tak, aby o tom nevedeli“.

D. Carnegie

Hru možno zaradiť k praktickým metódam pomocou ktorých si žiaci osvojujú vedomosti a zručnosti na základe manipulácie a priamym pozorovaním predmetov a javov. Zohráva významnú úlohu v celkovom (a to tak kognitívnom, ako i nonkognitívnom vývoji jedinca). Jej nespornou výhodou je skutočnosť že má veľký aktivizujúci náboj, čím pôsobí motivačne na osobnosť človeka.

1 Tvorivý a motivačno – aktivizujúci potenciál hry v edukačných súvislostiach

Hra sa stala najprirodzenejšou činnosťou detí a neodmysliteľnou súčasťou ich detského sveta. Z charakteristik hry je zjavné, že autori často poukazujú na mnohé spoločné znaky v odlišnom kontexte a súvislostiach. Najväčší význam a príťažlivosť hry, nielen pre dieťa, ale pre každého jedinca, spočíva v tom, že uspokojuje a rozvíja množstvo jeho potrieb. J. Svetlíková - E. Fülöpová (1998, s. 9) konkrétne hovorí o potrebách senzorických, kognitívnych, ako i potrebe experimentácie, sebauplatnenia, sebauplatnenia, o uspokojovaní potreby patriť k nejakej sociálnej skupine, mať istú sociálnu rolu. Mnohostrannosť významu hry pre dieťa popisuje nasledovne:

- **prakticko-formatívny** význam hry spočíva v tom, že dieťa stykom so skutočnosťou získava skúsenosti, poznáva túto skutočnosť a na základe tohto poznania dokáže samostatne konať,
- **etický** význam spočíva v tom, že dieťa prostredníctvom hry poznáva skutočnosť, vytvára si vlastný názor a vlastný postoj k svetu,
- **sociálno-výchovný** význam hry vidia autori v tom, že hrou sa dieťa stáva súčasťou kolektívu, vytvára si vzťahy k svojim vrstovníkom a komunikuje s nimi,
- **intelektuálny** význam možno hľadať v tom, že hrou dieťa získava určité skúsenosti, ktoré potom opätovne preveruje. Hrou sa tiež rozvíjajú záujmy dieťaťa a odhaľujú sa jeho schopnosti.

Dôležitým prínosom hry pre život dieťaťa je skutočnosť, že rozvíja jeho telesné a duševné schopnosti. V tejto súvislosti možno hovoriť o najvýraznejšom pozitíve hry (v zmysle didaktickej hry), kedy si dieťa prístupnou, nenásilnou formou osvojuje nové poznatky a prenáša do hry svoj duševný svet. Hra mu tak zároveň prináša radosť a uspokojenie.

Významnosť hry sa pripisuje predovšetkým predškolskému obdobiu. V. Trubíniová (1999, s. 74) poznamenáva, že mnohé dlhodobé psychologické a pedagogické výskumy potvrdili, že hra u dieťaťa v predškolskom veku je hlavnou činnosťou, prostredníctvom ktorej sa všestranne rozvíja. Z. Kolláriková - B. Púpala (2001, s. 135 opisujú hru ako najlepší spôsob, ako môže dieťa postupne zvládať predpoklady k rozvoju všetkého, čo bude v živote neskôr potrebovať. Na to, že hra v sebe koncentruje v najprirodzenejšej podobe značnú formatívne účinnú výchovnú silu pri rozvíjaní poznania i celej osobnosti dieťaťa najmä v predškolskom období poukázala V. Trubíniová (1999, s. 73).

Význam hry je mnohostranný. V literatúre sa s objasňovaním významu hry stretávame dvojakým spôsobom. Význam hry je buď objasňovaný samostatne, alebo je význam hry prezentovaný ako integrita napr. pojmového vymedzenia s významom. Cieľom nášho príspevku je poukázať na pedagogicko-psychologické súvislosti hry v kontexte predškolskej edukácie, konkrétne na jej význam v jazykovej výchove. Z tohto dôvodu následne poukážeme na význam hry z pohľadu, ktorý je aplikovateľný v predškolskej edukácii, najmä pri plnení výchovno-

vzdelávacích cieľov, ktoré sú formulované v Programe výchovy a vzdelávania v MŠ (Guziová, K., 1999).

Mimoriadny význam má hra pre **intelektuálny vývin**. Práve ona sa stáva prostriedkom získavania informácií, prehľbovania a upevňovania poznatkov, ktoré dieťa získalo na základe pozorovania a myslenia, čím nevyhnutne rozvíja poznávacie procesy a schopnosti dieťaťa.

Nesmierny význam má hra pre **mravný rozvoj**. Dieťa získava konkrétne sociálne skúsenosti, formuje si vzťah k iným ľuďom, česťnosť, spravodlivosť a pod. Hry sú cenné pre rozvoj cieľavedomosti, vytrvalosti, učia sa brať ohľad na druhých a ponúknuť pomoc.

Osobitný význam má hra pre **pracovnú a technickú činnosť** (ako poukazujú aj klasifikácie hier) kde dieťa získava zručnosti, návyky a organizačné schopnosti. Prirodzené pohyby pri každej hre účinne vplyvajú na jeho telesný vývin, najmä činnosť jednotlivých orgánov.

Hra významne podnecuje **vývin reči**. Stimulácia reči v predškolskom veku je jedným zo základných cieľov, lebo sa stáva predpokladom rozvoja komunikačných schopností ako nevyhnutných predpokladov pre vyučovanie čítania a písania v 1. ročníku ZŠ. Jej dlhodobý význam však smeruje k rozvoju kultúrnej gramotnosti ako novoformulovanému dlhodobému cieľu vzdelávania na všetkých stupňoch škôl (Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001).

Významne vplyva hra na **citový vývin**, čo dokumentujú charakteristiky, že vyvoláva radosť, nadšenie, záujem prepojený s významom estetického cítenia, ako cíbenia vkusu a rozvíjania aktívnej estetickej činnosti.

Význam hry vo všeobecnosti vidíme v znakoch hry A. Masarikovej – P. Masarika (2002, s. 90). Podľa nich sa hra vyznačuje nasledovnými znakmi:

- hra je aktivita, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností a možností,
- hra naplňuje dieťa radosťou,
- cieľom hry nie je výsledok, ale zážitok,
- hra je vývinovou potrebou a zároveň prejavom úrovne rozvoja osobnosti,
- slúži učeniu – dieťa sa v hre učí zdokonaľovať svoje vedomosti a zručnosti, rozvíja psychické procesy – pozornosť, myslenie, pamäť, reč a pod.,
- prostredníctvom hry poznáva život a vytvára si k nemu vzťah,
- umožňuje humanizáciu vo vzťahu k ostatným deťom a dospelým,
- vytvára vhodný priestor pre formovanie prosociálneho správania a empatie,
- prináša ukľudnenie a vyrovnanosť,
- upevňuje dosiahnutú úroveň a rozvíja zdravé sebavedomie.

Význam hry výstižne uzatvára charakteristika hry „učiteľa národov“ J. A. Komenského, ktorý ju začlenil do svojej pedagogickej sústavy a objasnil jej mnohostranné možnosti pri výchove detí a mládeže. Pokladal hru u najmenších detí za tak dôležitú pre zdravý vývoj ako jedlo a spánok. U predškolských detí pozoroval v hre prirodzený prejav ich aktivity, ktorá im prináša radosť a potešenie. Hra slúži deťom k zábave, k obohateniu znalosti, rozvoju zmyslov a myslenia. Od spontánnej hrovej činnosti majú byť deti vedené k zámernej, účelnej práci. Rozvíjanie detskej hry vyžaduje styk s prírodou, s predmetmi dennej potreby aj s hračkami-figúrami osôb aj zvierat a miniatúrami pracovných nástrojov. U väčších detí je hra prospešná pre telesné zdravie a duševnú čulosť. Pre ne sa doporučujú pohybové hry (s loptou, kolkami, guľičkami) a hry intelektuálne (hádky, žarty). Radosť typická pre hru, by mala mať svoje miesto aj v škole, aby aj učenie bolo príjemné a zábavné (In Mišurcová, V. – Fišer, J. – Fixl, V., 1989, s.10).

Zaoberať sa otázkami motivačného a aktivizujúceho účinku hry má svoje opodstatnenie i vzhľadom k veku dieťaťa, konkrétne stimuláciou motivácie pomocou hry. Ako uvádza J. Hartánská (2004, s. 25) „malé deti sa rady hrajú a učia sa najlepšie, keď majú z činnosti radosť. Berú sa vážne a myslia si, že to čo robia je „ozajstná práca“. Hra samotná je potrebou dieťaťa

a jej využitie, najmä v nižších ročníkoch základnej školy je pre výchovno-vzdelávací proces jednoznačne prospešné. Žiaci sa hrou nielen učia nové poznatky, či získavajú nové schopnosti a návyky, ale zároveň hra, ktorá žiakov zaujme, zvyšuje ich motiváciu k učeniu a aktivizuje dieťa k učebnej činnosti. A to je presne to, čo chce učiteľ dosiahnuť. Vhodne zvolená hra je pre učiteľa výbornou metodickou pomôckou. V triedach kde je didaktická hra často využívaná, je vyššia motivácia k učeniu, čo je prirodzený dôsledok záujmu o hru zo strany detí.

Cez motivačnú hru učiteľ nadväzuje s deťmi bezprostredný a nezáväzný kontakt. Využiť ju môže v úvodnej, motivačnej časti vyučovacej hodiny, ale aj v hlavnej a záverečnej časti. Dieťa sa do hry vžije, stotožňuje sa s ňou. Motivačná hra uvoľňuje atmosféru, prispieva k harmonickému vzťahu učiteľ – žiak. Hra naplňuje voľný čas, prináša uvoľnenie, radosť, zábavu, napätie a vzrušenie. Je to činnosť, ku ktorej sme nútení, a predsa sme k nej priťahovaní magickou silou vlastného záujmu. Týmto a mnohými ďalšími charakteristikami hra naplňuje motivačný potenciál v línii aktivizujúceho a stimulačného prostriedku.

Hra je taká aktivita, pri ktorej dieťa rozvíja svoju osobnosť a riadi činnosť podľa vlastných schopností a možností. Podstatným znakom hry je to, že naplňuje dieťa radosťou. Potláčanie hry a hrovej aktivity a nahradzovanie aktivitami podobnými hre, deformuje zdravý vývin dieťaťa (napr. televízia, video, atď.) V hre deti odrážajú svoje pocity, pohľad na svet, súhlas a nesúhlas na to, čo sa deje okolo nich. Dieťa sa aktívne prejavuje pri kreslení, počúvaní rozprávky, no v hre je najaktívnejšie.

„Veď niet takej hry, ktorá by nevyžadovala pohyb bez zápalu, bez duševnej aktivity by bola hra nemysliteľná“ (Ondrejka, K. – Biľová, A., 1996, s. 25). Podstata hry je v tom (ak je správne realizovaná), že vychádza z možnosti dieťaťa, pre dieťa je prirodzene zvládnuteľná a podporuje psychickú rovnováhu. Formuje sa disciplinovanosť, sebaovládanie a sebakontrola. Čo je však v súvislosti s motiváciu dôležité, hra je sama o sebe príjemnou aktivitou. Je zaujímavé, že napriek tomu, že pri nej dieťa vynaloží veľa energie, nie je preň únavná. Ak sa predsa aj unaví, tak zmena hrovej činnosti opätovne dieťa stimuluje k záujmu a aktivite.

1.1 Možnosti uplatnenia hry v jazykovej výchove

V predchádzajúcej kapitole sme sa venovali hre ako dôležitému fenoménu v živote dieťaťa. Na tomto mieste sa však pokúsime zamerať na jednu výchovnú zložku a to na jazykovú výchovu, v ktorej hra taktiež ako aj v iných výchovných zložkách, zohráva dôležitú úlohu.

Vzhľadom na fakt, že jazyk a reč sprevádza takmer všetky výchovno-vzdelávacie činnosti dieťaťa v materskej škole, možno chápať jazykovú výchovu (ide súčasne aj o rečovú výchovu) ako integrujúcu výchovnú zložku. Samostatné rozpracovanie cieľov a obsahu jazykovej výchovy v štruktúre výchovných zložiek pomáha učiteľke orientovať sa v aktuálnej jazykovej a rečovej spôsobilosti dieťaťa a systematicky stimulovať a rozvíjať jazyk a reč dieťaťa tak, aby dosiahlo vekuprímeranú úroveň. Znamená to, že v závere predškolského obdobia má dieťa rozvinutú spôsobilosť súvisle, v podstate jazykovo správne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a dorozumieť s deťmi i dospelými (Guziová, K., 1999, s. 123).

J. Manniová (2000, s. 22) uvádza, že rozvíjanie materinského jazyka u detí predškolského veku v materských školách má už osvojenú tradíciu. Ako si dieťa začne osvojovať a rozvíjať poznatky o jazyku, aký vzťah nadobudne k svojej rodnej reči, závisí od prostredia materskej školy a od odborného pôsobenia učiteľiek, pretože tu nastáva prudký vývin reči a jej kvalitatívne i kvantitatívne zdokonaľovanie. Ďalej uvádza, že „ciele jazykovej výchovy v materskej škole sú zamerané na rozvoj hovorenej reči a rečových kompetencií detí vo vhodnom jazykovom prostredí“. Program výchovy a vzdelávania v materských školách (1999, s.123) nám predkladá hlavný cieľ a poslanie jazykovej výchovy, ktorým je „rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa, osvojenie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom do základnej školy“. Pre dosiahnutie tohto cieľa využíva materská škola rôzne výchovné metódy a prostriedky (Guziová, K., 1999). Vychádzajúc z obsahu výchovy

a vzdelávania v jazykovej výchove podľa K. Guziovej (1999), v každom okruhu je možné za pomoci vhodnej motivácie a správnej metódy rozvíjať kreativitu detí. Obsah výchovy a vzdelávania v jazykovej výchove je rozpracovaný do štyroch okruhov:

1. Rozvíjanie slovnnej zásoby.
2. Spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči.
3. Gramatická správnosť hovorených prejavov.
4. Rozvíjanie komunikatívnych schopností.

D. Fontana (2003, s. 95) považuje za jeden z najdôležitejších spôsobov ako povzbudiť deti k uplatňovaniu a rozvíjaniu rečových vedomostí spôsob navodiť také situácie, kde je objektívne potrebné hovoriť. Niektoré deti už od počiatku hovoria radi a nepotrebnú veľa dôvodov, aby sa rozhovorili. U mnohých detí však potom, čo zvládnu reč natoľko, že dokážu povedať svoje bezprostredné potreby, nastáva ďalší pokrok len vtedy, keď si jasne uvedomia, že im ich súčasná vedomosť nepostačuje k zvládnutiu mnohých budúcich úloh. Záujem o pobavenie, ktoré vyvolávajú jazykové hry, podnecuje deti, aby využívali všetky ich známe jazykové stratégie a aby sami nachádzali stratégie nové a experimentovali s nimi.

V metodike jazykovej výchovy v materských školách nájdeme uvedené, že práve hra je najdôležitejším prostriedkom jazykovej výchovy detí predškolského veku. Vo výchovnej praxi v materskej škole sa uplatňujú didaktické, tvorivé a pohybové hry.

Didaktické hry. Didaktická hra je pri jazykovej výchove prostriedkom, pomocou ktorého učiteľka spája spontánnu detskú činnosť s cieľavedomým plnením plánovaných úloh jazykovej výchovy. Je charakteristická tým, že učiteľka plánovite usmerňuje hrovú činnosť detí na osvojovanie nových jazykových javov, na upevňovanie už osvojených javov, resp. na upevňovanie a rozvíjanie rečových zručností a návykov prostredníctvom pravidiel hry. Podľa obsahu a cieľa jazykovej výchovy sa didaktické hry rozdeľujú do niekoľkých skupín.

1) Didaktické hry zamerané na fonetické javy. Jazykovým obsahom hier tohto druhu sú rozličné jazykové úkony s hláskami, slabikami a intonáciou. Pravidlá hry určujú druh a postupnosť úkonov, ktoré má dieťa vykonávať, rozdeľovať slová na slabiky, alebo skladať slabiky do slov, napodobňovať hláskami, rozličnými spôsobmi obmeňovať intonáciu vety a pod.

2) Didaktické hry zamerané na rozširovanie slovnnej zásoby. Hry tohto druhu sa spájajú s výchovnými úlohami, ktorými sa sleduje opakovanie a spresňovanie osvojených slov a rozvíjanie poznania významových alebo formálnych vzťahov medzi slovami. Pri týchto hrách dieťa rozvíja svoju schopnosť pomenovať predmety, osoby, vlastnosti; podľa istých znakov vyberať a pomenovať predmety, ktoré sú označené slovami, a uvádzať do vzťahu synonymné, antonymné a homonymné slová alebo slová, ktorých význam je vo vzťahu rodového a druhového pojmu.

3) Didaktické hry zamerané na súvislé vyjadrovanie. Jazykovým obsahom hier tohto druhu sú monologické a dialogické prejavy detí, ktoré sa viažu na určené témy. Výrazne sa pri nich prejavuje tvorivá činnosť zameraná na rozvíjanie ich schopnosti pružne sa prispôbiť podmienkam istej komunikačnej situácie. Táto zámernosť hier vyžaduje od učiteľky rozvíjať schopnosť detí vyjadrovať sa primerane k zvoleným témam rečovej komunikácie.

4) Tvorivé hry. Tvorivé hry majú osobitný význam pri jazykovej výchove, a to preto, lebo pri nich sa dieťa nevyhnutne dostáva do styku s inými deťmi, takže sa do popredia dostáva jeho schopnosť dorozumieť sa s nimi. Tieto hry svojou podstatou podnecujú dieťa k rečovému prejavu, čím uskutočňujú úlohy jazykovej výchovy. Sú účinným prostriedkom na rozvíjanie slovnnej zásoby a súvislého vyjadrovania detí, ako aj na upevňovanie gramatickej stavby ich reči.

5) Pohybové hry. Kým didaktické a tvorivé hry majú ústredné postavenie medzi prostriedkami jazykovej výchovy, pohybové hry sa používajú ako doplnkový prostriedok. Pohybové hry v jazykovej výchove sa regulujú pravidlami, ktoré usmerňujú nielen pohybovú aktivitu dieťaťa, ale aj jeho jazykové reakcie. Pohybové hry spojené s jazykovou výchovou sa

využívajú pri upevňovaní a nacvičovaní zvukových javov, čiže ide o pohybové hry zamerané na zvukovú stránku reči (Kočiš, F., Glozneková, C., Ďungelová, H., 1987).

M. Klímová, E. Opravilová a J. Šťastná (1970) uvádzajú špeciálne prostriedky a metódy pre plánované a systematické precvičovanie rečových orgánov:

Jedným z najúčinnějších prostriedkov sú už spomínané didaktické hry a napodobňovanie zvukov. Tieto hry, ktoré by sa mali robiť s deťmi mladšieho a stredného veku čo najčastejšie, umožňujú nenásilnou a pre deti zaujímavou formou rozvíjať a zlepšovať činnosť rečových orgánov. Učiteľka v nich ukazuje správnu výslovnosť hlások tým spôsobom, že napodobňuje zvuky známych zvierat a vecí. Deti ich po nej opakujú, a tak svoje rečové orgány cvičia. Pri výbere zvukov pre hru je treba zvoliť zvuky zvierat a vecí, ktoré deti poznajú; je na prospech vecí, aby učiteľka ukázala deťom pred hrou skutočný predmet alebo zviera na obrázku.

Okrem toho využíva učiteľka k cvičeniu detských rečových orgánov a k pestovaniu správnej výslovnosti rozprávky a príbehy s napodobňovaním zvukov. Učiteľka vyberá tieto rozprávky pre jednotlivé triedy materskej školy podľa toho, ako náročný je obsah, dej i jazyk týchto príbehov a rozprávok.

Veľmi dôležitým prostriedkom k všestrannému precvičovaniu rečových orgánov sú ľudové hry so spevom alebo slovným doprovodom, primerané veku detí. V týchto hrách robia deti spravidla pri recitácii riekanky, básničky alebo pri speve jednoduché rytmické pohyby; slovo a pohyb alebo slovo, hudba a pohyb sú v nich spravidla spojené v jednotu. Bezprostredný význam pre všestranné precvičovanie rečových orgánov a pre rozvíjanie jasnej a výraznej výslovnosti má rytmický prednes riekanky, básničky alebo spev. K riekanke prikladajú dôležitú úlohu aj F. Kábele a B. Pávková (1988, s. 12) „Riekanka je významným prostriedkom práve k rozvíjaniu rytmickej, dynamickej a melodickej stránky detskej reči“.

Precvičovaním rečových orgánov sa zaoberala aj D. Kutlíková (2005, s. 31) a uvádza, že dobrá pohyblivosť rečových orgánov je síce len jednou z podmienok správnej výslovnosti, ale zároveň podmienkou veľmi dôležitou. Vyzdvihuje význam hry v tom, že pokiaľ sa rôzne cvičenia motoriky rečových orgánov ponúkajú ako hra- môžu byť dobrou prevenciou pre menšie deti. Ako príklad uvádza hru na grimasy, čím účelne využívame napodobňovací reflex.

Hru, ako hlavnú činnosť dieťaťa, považuje za veľmi užitočnú pre rozvoj jazyka M. Dumitrana (2006, s. 25). Upozorňuje, že niektoré hry viac a iné menej prispievajú k rozvoju jazyka. Hovorí o výskume detskej hry, ktorý ukázal, že ani dievčatá, ani chlapci nerozprávajú veľa, keď sa hrajú s autami. Najviac komunikujú, keď sa hrajú s bábikami. Odporúča sa preto, aby pri vytváraní jazykovo podnetného prostredia využívali učiteľky bábiky, bábk, zvieratá. Užitočný je aj telefón. Ak budú umiestnené na rozličných miestach v triede, budú provokovať deti, aby ich používali. Podobne je to aj s takými hračkami, ako je napríklad mikrofón. Hudobné nástroje priam vyzývajú deti, aby si zaspievali (teda hovorili), ale aj aby počúvali, imitovali rytmus, čo je dôležité pre rozvoj fonematického sluchu, pre učenie sa nových slov a fráz.

Jedným z cieľov jazykovej výchovy je stimulovať tvorivosť, samostatnosť a aktivitu v rečovom prejave. Keďže dieťa v predškolskom období má rozsiahlejšiu pasívnu slovnú zásobu (K. Guziová, 1999), učiteľka musí vytvárať priaznivú atmosféru v triede, vďaka ktorej sa dokáže uvoľniť a stráca zábrany pri tvorbe aktívnej slovnej zásoby. Ponúkame deťom množstvo zážitkov a skúseností, ktoré provokujú deti k tomu, aby ich aj slovné vyjadrili.

Pomocou metód na rozvíjanie tvorivosti je možné dosiahnuť i ďalšie čiastkové ciele jazykovej výchovy:

- posilňovať cit pre sémantickú a formálnu príbuznosť slov,
- zdokonaľovať schopnosť jasného, zrozumiteľného a plynulého vyjadrovania myšlienok,
- posilňovať zdravé sebadôveru a sebadôveru v rečovom prejave,
- posilňovať interpersonálnu odvahu v rečovom prejave a primeranú schopnosť presadiť sa v skupinovom rozhovore,

- posilňovať verbálnu zložku sociálnej komunikácie a neverbálnu zložku postupne zosúladiť s obsahom slovného oznamu alebo výpovede.

Veľkým prínosom pre učiteľku, aby získala o deťoch čo najviac informácií, je práve pozorovanie hry. D. Fontana (2003, s. 57) uvádza, že „pozorovanie detskej hry vždy učiteľovi pomáha sledovať, ako dieťa používa reč ako prostriedok vyjadrovania myšlienok i ako prostriedok priebežného a zodpovedného komunikovania s druhými.

Je dôležité, aby sme chápali, ako si dieťa osvojuje jazyk. To nám napomáha k tomu, aby sme lepšie vytvárali podmienky stimulujúce osvojovanie jazyka u detí. Musíme sa však aj kontrolovať, aby sme nechceli dieťa naučiť priveľa, alebo aby sme nepoužívali metódy, ktoré by mohli narušiť, či spomaliť jazykový prejav dieťaťa. V súčasnej dobe nám literatúra ponúka veľké množstvo didaktických hier, ktoré prispievajú k rozvoju rečového prejavu a k rozvoju fonemického sluchu. Tieto hry nie sú zostavované náhodou, deti potrebujú komunikovať a rozvíjať svoju slovnú zásobu, a preto nezostaťme voči ich rozvoju slepi.

2 Zrakové vnímanie ako súčasť rozvoja jazykovej gramotnosti

Najjednoduchšie a pritom základné informácie o vonkajšom svete, ako aj o stave vlastného organizmu človek získava prostredníctvom analyzátorov. Človek sa však v prostredí neorientuje iba na základe jednotlivých izolovaných pocitov, ale v snahe komplexnejšej orientácie vždy zapája do poznávacieho procesu viac analyzátorov. Cieľom tohto komplexného vnímania je snaha získať súhrn všetkých navonok sa prejavujúcich vlastností vnímaného predmetu, javu, skutočnosti. „**Súčinnosť analyzátorov pri odrážaní vonkajšieho sveta nazývame vnímaním a výsledok procesu vnímania vnemom.** Vnem je odrazom súhrnu vlastností týchto predmetov a javov, ktoré momentálne pôsobia na naše analyzátory (Drlíková, E. – Ďurič, L. – Grác, J. a kol., 1992, s. 26). **Dominujúce postavenie pri vnímaní má zrakové vnímanie.**

Vnímanie teda považujeme za psychický proces, pomocou ktorého poznávame vonkajšie predmety a javy prostredníctvom ich pôsobenia na naše zmyslové orgány. Je zdrojom informácií o vonkajšom a čiastočne aj o vnútornom prostredí človeka a teda základným poznávacím procesom. Výsledok vnímania (činnosti zmyslových orgánov) predstavuje vnem. Vnemy – takisto ako pocity – vznikajú iba priamym pôsobením predmetov a javov na receptory, vznikajú súčasne s týmto pôsobením a sú názorným odrazom vonkajšieho sveta.

Význam zrakového vnímania

Snáď najväčším nebezpečenstvom pre rozvoj dieťaťa (a nielen dieťaťa ale i človeka) je **pasivita**. Obzvlášť svoj význam nadobúda pri rozvoji zmyslového vnímania. Technicky dokonalé hračky a prístroje pri minimálnej aktivite dieťaťa (často i len jednoduché a náhodné buchnutie o tlačítko) spustia celú plejádu zvukov a pohybov.

- a) Nedostatočná zraková pamäť spôsobuje, že dieťa si ťažko ukladá do pamäti tvary, teda písmená, ktoré sa mu zdajú podobné, napr. p, d, b.
- b) Nedostatočná presnosť zrakového vnímania komplikuje i vývoj výslovnosti – väčšinou tým, že dieťa „nedoťahuje“ artikulačné pohyby.
- c) Väčšina ľudí sa narodila ako tzv. zrakový typ - naša pamäť je usporiadaná tak, že si najlepšie a prednostne pamätáme zrakové informácie. Slabý dôraz na rozvoj zrakovej pamäte má za následok obťažnejšiu orientáciu v textoch, pričom členenia textov, rôzne druhy písma (farby, veľkosti), tabuľky, grafy nepôsobia efektívnejšie k pochopeniu a uloženiu informácií do pamäti (Kutáľková, D., 2005). Ak je dieťaťu od prírody dané používať prednostne zrak ako zdroj informácií a poznatkov, a dospelí dovolia aby sa rozvoj tejto schopnosti nepodporil, je evidentné, že sa táto skutočnosť časom prejaví.

Vývin vnímania dieťaťa s dôrazom na vývin zrakového vnímania

Ak nahliadneme do učebníc anatómie zistíme, že nerv vedúci informáciu od oka do mozgu je veľmi silný. Je to nevyhnutné i z dôvodu, že tretina všetkých zmyslových informácií sú informácie zrakové (Kutáľková, D., 2005, s. 45). Očami sa zoznamujeme s reálnym svetom okolo nás a neskôr aj s tým ostatným prostredníctvom obrázkov, knížiek, fotografií, filmov, obrazovky – TV, video, internet a pod.

Vo svete sa orientujeme predovšetkým očami. Vývin vnímania dieťaťa predstavuje proces postupného zvyšovania jeho citlivosti na vnímané objekty a taktiež vzrastanie počtu ním vnímaných objektov. Dieťa pri vnímaní určitého objektu ho musí oddeliť od množstva iných, ktoré súčasne alebo následne pôsobia na jeho nervovú sústavu. Za normálnych okolností teda nie je riziko v absencii podnetov, ale naopak riziko spočíva skôr v nadbytku zrakových informácií. Ďalšie riziko vzniká v súvislosti s kvalitou vnímaných objektov čoho následkom je, že vnímanie detí býva chybné a nepresné. Malé deti často mylne vnímajú predmety, ktoré sú im málo známe – ide o jav nesprávneho širokého zovšeobecňovania. V procese vnímania dieťaťa majú veľkú úlohu skúsenosti. S nadobúdaním skúseností začína dieťa vnímať komplexne a teda vzniká koordinovaná zmyslová činnosť.

Na zmyslové orgány **novorodenca** pôsobí odrazu veľa podnetov, ktoré v intrauterinnom vývine priamo k nemu nemali prístup. Z toho dôvodu by mali pôsobiť podnety z prostredia v žiaducom množstve, intenzite, aj v primeranej dĺžke trvania.

Po narodení dieťaťa je zrakové vnímanie vyvinuté v porovnaní s ostatnými zmyslami najmenej. Okolie sa novorodencovi javí ako splývajúci obraz bez zreteľných obrysov a farieb. Na intenzívne vizuálne podnety z prostredia (najmä svetelné) novorodenec reaguje šokovito, kým na slabé zrakové podnety nereaguje vôbec. Dieťa v tomto vývinovom období vníma zrakom len podnety z prostredia rozoznatelné od pozadia. Schopné je vnímať len odlišnosť predmetu od prostredia, nevníma jeho tvar ani farbu. Po zachytení predmetu zrakom dieťa krátko fixuje predmet, potom ho očami sleduje a sústreďuje sa naň.

Predpokladá sa, že v oblasti zraku novorodenec reaguje len na tmú a svetlo a rôzne predmety nerozlišuje, pretože ešte nie je dokončená myelinizácia príslušných dostredivých nervov. A až koncom štvrtého týždňa sa pohľad novorodenca zastaví na tvári, ktorá sa k nemu skláňa. V tomto čase tiež začína sledovať zavesenú hračku pohybujúcu sa v jeho zornom poli. V oblasti sluchu reaguje novorodenec na náhle a silné zvukové podnety negatívne, obrannou reakciou. Medzi štvrtým až šiestym týždňom sa vytvára tzv. zraková a sluchová dominant (sústredenie), keď dieťa začína pozitívne vnímať zrakové a sluchové podnety a sústreďuje sa na ne (Kuric, J., 1992). Nadmerný prísun podnetov môže novorodenec vnímať rušivo a, naopak, prostredie chudobné na podnety brzdí a nepodporuje primeraný vývin dieťaťa. Na pozitívny vývin vnímania dieťaťa ihneď po narodení môže pôsobiť najmä matka, a to citlivým a empatickým prístupom ku svojmu dieťaťu – príjemným prihováraním sa, spevom, približovaním sa k nemu tvárou, používaním výraznejšej (nie prehnanej) mimiky, pohybovaním farebnými predmetmi väčších rozmerov v jeho zornom poli a pod. Každý podnet je pre novorodenca nový, preto treba bábätko chrániť pred náhlymi, prudkými či príliš intenzívnymi vnemami.

Výrazné zrenie centrálného nervového systému nastáva v **dojčenskom období**. Zdokonaľuje sa činnosti jednotlivých zmyslových orgánov, ktoré sa stávajú základom rozvoja rôznych činností a zdokonaľovania psychických procesov a psychickej činnosti vôbec. V prvom a druhom mesiaci dieťaťa pozorujeme, že upiera pohľad na pohyblivé predmety, ktoré sú jasné, svetlé a lesklé. Dieťa sa učí zrakovej percepcii, schopnosti fixácie predmetov, konvergencie (očné osi sa pretínajú a v ich priesečníku je najostrejšie videnie) a akomodácie (zmenou tvaru očnej šošovky dochádza k zaostrovaniu na blízke a vzdialené predmety) – akomodácia sa objavuje na prelome 3. a 4. mesiaca.

V treťom mesiaci veľmi rýchlo vzrastá zrakové sústredenie sa na predmety, ak nimi pomaly pohybuje pred očami dieťaťa. Dieťa dokáže veľmi dlho a sústredene pozorovať ľudí, ktorí sa pohybujú aj vo veľkej vzdialenosti od neho. Keď leží na chrbátiku, často pozerá ponad hlavu, či niekto nestojí za ním. Veľmi zaujímavým zrakovým podnetom pre dieťa je ľudská tvár, do ktorej sa dokáže intenzívne zahľadieť. V šiestom mesiaci dieťaťa nastávajú výrazné zmeny v zrakovom vnímaní, dieťa nielen vidí, ale aj hľadá, začína aktívne pozeráť, čo vyvoláva uňho sprievodné emocionálne reakcie (výkriky, pohyby a pod.). Podľa názoru niektorých odborníkov malé dieťa diferencuje zrakom najmä to, čo je preň emocionálne významné.

S postupujúcim vekom dieťaťa pôsobia podnety z prostredia menej rušivo. Dieťa ich prijíma prirodzene, či dokonca ich aktívne vyhľadáva. Vnímanie sa tak vyvíja ako základná kognitívna funkcia. V štádiu **raného detstva** (resp. štádium batolaťa) dochádza pri vnímaní k diferenciácii jednotlivých kvalít predmetov a javov i k presnejšiemu rozoznávaniu a významovému poznávaniu predmetov, javov a osôb ako celku. Batola už rozlišuje základné farby a niektoré výraznejšie odtiene, no tvary predmetov sú pre neho dôležitejšie ako farba. Farby tiež majú v tomto vývinovom období ešte podradný význam v porovnaní s dimenziou veľkosti vnímaných predmetov. Rozlišuje základné tvary predmetov, nedokáže však ešte určiť ich charakteristické znaky. V období tretieho až šiesteho roka nastávajú vo vnímaní malého človečika ďalšie zmeny – dieťa začína viac vnímať detaily. Takisto stále intenzívnejšie vníma farby.

Vnímanie **v predškolskom veku** nesie ešte znaky nedokonalosti, povrchnosti a vyznačuje sa nedostatočnou hĺbkou a presnosťou. Oproti dospelému človeku vo vnemoch zachytáva len obmedzenú časť skutočnosti. Začínajú sa objavovať prvé náznaky úmyselnej pozornosti, vyžaduje však usmernenie a vynaloženie značného úsilia.

Pred vstupom do školy má vnímanie dieťaťa synkretický ráz. Nerozlišuje dostatočne medzi živým a neživým, nediferencuje adekvátne vnímanie priestoru a času, veci rozlišuje mnohokrát náhodne. Tento synkretizmus ešte zotrváva aj po vstupe do školy, no postupne sa oslabuje a pod vplyvom pôsobenia školy sa stráca okolo ôsmeho roku. Aktivita žiaka mu v edukačnom procese umožňuje rozlišovať na vnímaných predmetoch rozmanité vlastnosti, zdokonaľovať pocity a vnemy, ktoré nikdy nie sú len kópiami vonkajšieho sveta, ale aktívnym odrazom v mozgu, dozrievajúceho pod vplyvmi predchádzajúcich skúseností, na ktorých význam v procese vnímania sme už upozorňovali.

U každej schopnosti, o ktorej rozvoj sa u dieťaťa snažíme, potrebuje istú dobu – nielen príslušný počet mesiacov, ale najmä určité obdobie, kedy sa osvojuje najjednoduchšie. Keď sa toto obdobie premešká, nie je všetko úplne stratené, ale je už potrebný aj istý nácvik, aby sa nedostatok odstránil. Bez predchádzajúcich podporných činností by teda nebolo možné vnímať a postihovať napr. rozdielnosť v kvalite a kvantite podnetov, či vôbec samotné podnety.

U mladšieho žiaka sa teda schopnosť pre rozlišovanie rozličných podobných podnetov (napr. výšky tónov, veľmi jemné odtiene farieb a pod.) vyvíja ďalej. V školskom období sa citlivosť pre rozlišovanie farebných odtieňov zvýši až o 60%, sluchová citlivosť o 50%. Nepresne rozlišujú žiaci aj podnety podľa váhy, dĺžky, diaľky, rýchlosti pohybu a pod. Ako pri jednoduchšej, tak i pri zložitej diferenciácii (diaľka, čas) badať medzi deťmi toho istého veku značné rozdiely. Zložitejšie diferenciácie pri vnímaní priestoru a času sa vytvárajú v celom období mladšieho školského veku a zdokonaľujú sa najmä v nasledujúcom vývinovom období.

Výrazná zmena v procese vnímania nastáva **v siedmom roku dieťaťa**. V tejto vývinovej fáze sa vnemy stávajú výraznejšími a vnímanie realistickejším, oslobodeným od predstáv. Vedúcou kvalitou zrakového vnímania stáva tvar. Vplyvom ukladaných školských úloh prestáva mať vnímanie žiaka ráz náhodnosti a mení sa na organizovaný a usmernený proces. Pri vnímaní sa začína viac uplatňovať analyzujúca schopnosť, dieťa začína analyzovať skutočnosť, no ešte často len z jedného stanoviska. V danom momente bez pomoci nevie z vnímaného vyvodiť záver. Učiteľ pri záveroch zdôrazňuje tie znaky veci alebo javu, ktoré sú preň charakteristické.

Koncom mladšieho školského veku žiak už sám vníma istý predmet alebo jav z viacerých stanovísk, prestáva byť v záveroch jednostranný, prechádza od vnímania konkrétnych predmetov ku všeobecnému a plnšiemu vnímaniu, ktoré sa stáva základom zovšeobecňovania pri procesoch myslenia.

Okolo desiateho roku sa vývin vnímania ukončuje a dieťa je v zrakovom vnímaní schopné presne diferencovať tvar, veľkosť aj farby. Teoreticky to znamená, že dieťa je schopné vnímať s rovnakou citlivosťou a presnosťou ako dospelý, ale toto porovnanie neplatí na úrovni praktických skúseností. Už v detskom veku sa vnímanie stáva postupne výberovým. Potom už nie je len odrazom skutočnosti, ale aj psychickým procesom, na ktorom sa zúčastňujú osobnostné vlastnosti, záujmy, schopnosti atď.

3 Metodické námety na rozvoj zrakového vnímania a pozornosti pri rozvoji literárnej gramotnosti v predškolskom veku

G. Heuss (1974) uvádza tieto hlavné úlohy pre nácvik zrakového vnímania v príprave na začiatkové čítanie:

1. Dieťa sa musí naučiť udržiavať smer pohybu očí zľava doprava (príprava na sledovanie textu v riadku) a ďalej sa musí naučiť sledovať objekty v smeru zhora dole (príprava na postup od riadka k riadku).
2. Dieťa sa učí zachytávať za určitú vymedzenú dobu stále väčší počet objektov.
3. Musí sa naučiť stále rýchlejšie rozlišovať jednotlivé prvky v skupinách grafických znakov.

Okrem vyššie uvedených vidíme v oblasti zrakového vnímania v predškolskej edukácii nasledovné ciele:

1. Klásť dôraz na **cieľavedomé a sústredené vnímanie** detí. Mnoho hračiek a knížiek, o ktoré dieťa prejavuje záujem, a ich časté striedanie sa často interpretuje ako záujem, čoho následkom je poskytnutie dieťaťu ďalších hračiek a knížiek. Často však ide o povrchnosť vnímania, ktorá naopak brzdí kvalitu vnemov pričom sa dieťa „pozera“ ale „nevidí“.
2. U dieťaťa je potrebné rozvíjať zručnosti pre **spoločné hlasné čítanie** formou vnímania obrázkov a predmetov a následným rozvojom slovnej zásoby formou ich slovného pomenovania.
3. Je potrebné dieťa učiť **vnímať predmety** v okolí, pomenovávať ich komplexne alebo ich jednotlivé časti.
4. Dieťa je potrebné naučiť **identifikovať a označiť chýbajúce časti celku**.
5. Deti učíme rozlišovať predmety podľa farby, veľkosti, tvaru a materiálu.
6. Deti učíme **hľadať rozdiely a spoločné znaky**.
7. Deti učíme **rozstrihávať** jednoduché a zložité obrázky.
8. Deti učíme **skladať** jednoduché a zložité obrázky.
9. Deti učíme **triediť** rôzne predmety.

3.1. Didaktické hry a cvičenia na rozvoj zrakového vnímania a pozornosti v jazykovej výchove

1. VNÍMANIE PREDMETOV

1.1. Zrakové vnímanie rôznych predmetov odlišných farbou, materiálom, štruktúrou, kompozíciou a pod.

1.2. Zrakové vnímanie spojené s hmatovým a zrakovým vnímaním.

Príklady konkrétnych cvičení:

a) Čítanie obrázkov. Na papieri majú deti za sebou nakreslené obrázky a postupne ich pomenovávajú. Cvičenie je vhodné ako príprava na budúcu výučbu čítania. Dieťa sa učí udržiavať pohyb očí zľava doprava (paralela s písaným textom). Cvičenie je zároveň vhodné na

koncentráciu pozornosti a pri hlasnom čítaní obrázkov je vhodné na prípravu hlasného čítania písaného textu.

b) Ktoré obrázky na tabuli pribudli, ubudli, ktoré sa tam nachádzajú. Dieťa má pred sebou (alebo na tabuli) obrázky. Po istej dobe učiteľka niektorý/é obrázok pridá, alebo vezme. Úlohou dieťaťa je obrázky pomenovať a identifikovať tie ktoré pribudli alebo ubudli. Množstvo obrázkov a ich podobnosť je závislá od schopností dieťaťa.

c) Čo som videl na prechádzke? Na vychádzke podnecujeme deti k využívaniu zrakového vnímania (nevynímajúc ostatné zmysly). Pamäť a reč aktivizujeme následnými otázkami o tom čo deti videli, na čo sa im to podobalo, kde sa podobné veci nachádzajú a pod. Zároveň je možné zrakom a hmatom pozorovať štruktúru rôznych materiálov, prírodnín (rôzne druhy papiera, dreva, kôry, pokožky,...).

d) Rozlišovanie odtlačkov a stôp zvierat, ľudí, predmetov a stôp v snehu, v blate, na zemi a pod.

e) Sledovanie línií – labyrinty, pavučiny a pod. Dieťa sleduje smer čiar a línie.

2. VYHĽADÁVANIE ROVNAKÝCH OBRÁZKOV A PREDMETOV

2.1. Hľadanie rovnakých predmetov.

2.2. Spájanie predmetov rovnakého tvaru, veľkosti, farby, rôznych druhov triediacich znakov.

Príklady konkrétnych cvičení:

a) Dieťa v miestnosti ukáže na všetky guľaté veci, drevené veci a pod. Vonku potom môžu spoločne hľadať autá rovnakej farby, autá podľa značky atď.

b) KIMOVKA - učiteľ ukazuje deťom za sebou obrázky (napr. 4), pričom dva z nich sú totožné. Úlohou dieťaťa je identifikovať opakujúci sa obrázok. Množstvo obrázkov je závislé na veku a schopnostiach dieťaťa.

3. SKLADANIE PODĽA PREDLOHY

Všetky navrhované varianty skladania podľa predlohy sú podnetmi, ako nenásilne a dlhodobo podporovať presnosť zrakového vnímania, zrakovej pamäte a pozornosti zároveň. Množstvom jednotlivých súčastí (dielov) je možné variovať. Náročnosť je závislá od veku a schopností dieťaťa. Okrem optických schopností tieto hry kladú vysoké nároky na trpezlivosť a vytrvalosť.

3.1. Obrázkové kocky.

3.2. Puzzle (rozstrihané na rovnaké: veľkosťou i tvarom, alebo úplne rozdielne tvary). Deti môžu puzzle skladať do vopred pripravenej šablóny (ktorá kopíruje jednotlivé tvary).

3.3. Mozaika. (z rôznych materiálov: hrach, šošovica, papier, textil...).

3.4. Skladanie objektov (osôb, zvierat, vecí, predmetov,) napr. z geometrických tvarov podľa predlohy.

Príklady konkrétnych cvičení:

a) Z malých paličiek postavíme niekoľko rovnakých obrázkov (domčeky, vláčiky a pod.), z ktorých iba jeden je úplný a u ostatných vždy niektorá palička chýba. Dieťa potom chýbajúce paličky dopĺňa tak, aby všetky obrázky boli úplné. Túto hru môžeme hrať aj naopak - dieťa nám postaví 1 kompletný obrázok a jeden neúplný, my potom "hádam", kde chýbajú paličky. Obdobne hru môžeme realizovať aj pomocou dokresľovania chýbajúcich paličiek, geometrických tvarov, farieb. Obmenou ku kresleniu môže byť dokladanie rôznych častí z rôznych materiálov (papier, drevo, plast, nite, prírodné materiály,...).

b) Čo na obrázku chýba. Dieťa má pred sebou nakreslený alebo vyskladaný obrázok, ktorému chýba/jú niektoré časti. Úlohou detí je slovné pomenovať (alebo dokresliť) chýbajúce časti.

c) Kreslenie tieňa. Učiteľ žiakom rozdá prefotený obrázok a ich úlohou je:

a) dokresliť mu druhú polovičku presne podľa predlohy,

- b) dokresliť mu druhú polovicu voľne podľa fantázie.
d) Skladačka - umiestňovanie geometrických tvarov do otvorov.

4. TRIEDENIE DROBNÝCH PREDMETOV PODĽA:

- 4.1. farieb - napr. kocky - na jednu stranu červené, na druhú modré, to isté s geometrickými tvarmi, gombíkmi, korálkami a pod.
4.2. veľkosti - veľké a malé predmety, radenie od najmenšieho po najväčší
- predmety môžeme ukladať na stôl, prílepovať, zatláčať do plastelíny alebo navliekať na niť
4.3. materiálu - veci sklené, drevené, z látky, umelej hmoty a pod.
4.4. tvaru – trojuholníky, štvorce, kruhy, obdĺžniky a pod.

Príklady konkrétnych cvičení:

- a) V krabíčke medzi veľkými gombíkmi hľadáme malý, medzi modrými guľôčkami červenú, medzi rovnakými kockami jednu odlišnú tvarom alebo materiálom a pod.

Vhodné pomôcky na rozvoj zrakového vnímania a pozornosti: malé geometrické tvary rôznych farieb vystrihnutých z papiera, alebo iného materiálu, pexeso, ľubovoľné obrázky, korálky, gombíky, alebo napr. plodiny (hrach, šošovica,), paličky, niť, šnúrky, plastelína, rozstrihané obrázky, popr. šablóna k rozstrihaným obrázkom, puzzle, kocky, knihy, okolitý priestor, osoby, hračky a pod.

Hlavnou spôsobilosťou, prostriedkom, ktorým sa človek významňuje vo svete, uskutočňuje svoje sny, túžby i ideály je komunikácia. Celý svoj život jedinec prežíva v ľudskej spoločnosti, v ktorej neustále využíva reč, komunikuje prostredníctvom svojho tela, pohybmi, výrazom tváre, gestami. Sústavne vedie dialóg či už so sebou, alebo s okolím.

Dieťa je spočiatku len pasívnym prijímateľom rečového prejavu iných, učí sa chápať významy slov, slovných spojení, viet. Postupne sa snaží reč dospelého napodobňovať, pretože na základe skúseností zisťuje, že prostredníctvom reči vie dosiahnuť svoje potreby. Je na profesionalite učiteľky, akým spôsobom bude jeho reč ďalej rozvíjať a cibriť. Pre učiteľa v materskej škole je táto skutočnosť výzvou, pretože deti v predškolskom období prekonávajú vo vývine jazyka cestu síce krátku, ale veľmi bohatú na výsledky. Práve v materskej škole sa kladú základy kultúry jazyka ako prostriedku dorozumievania a styku s ľuďmi.

Literatúra

- DUCHOVIČOVÁ, J.: *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: PF KF, 2007. ISBN 978-80-8094-099-7.
DUMITRANA, M.: Jazyk – večná záhada. Vývin jazyka u detí predškolského veku. In *Predškolská výchova*, 2006, č. 4, s. 23.
DRLÍKOVÁ, E. – ĎURIČ, L. – GRÁC, J. a kol. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00433-9.
FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178- 626-8.
GUZIOVÁ, K.: *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 00-967721-1-2.
HANULIAKOVÁ, J. Klíma triedy – motivačný činiteľ učenia sa žiakov. In Petlák, E. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: PF UKF, 2007, s. 81-96. ISBN 978-80-8094-340-0.
HARTÁNSKÁ, J.: *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: FF UKF, 2004. ISBN 80-8050-757-0.
HEUSS, G.: *Vorschule des Lesens*. München: R. Oldenbourg, 1974.
KÁBELE, F. – PÁVKOVÁ, B. 1988. *Obrázková škola reči*. Praha: SPN, 1988.
KLIMENTOVÁ, A.: Motivačný duch školy. In Petlák, E. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: PF UKF, 2007, s. 132-146. ISBN 978-80-8094-340-0.

- KLÍMOVÁ, M. – OPRAVILOVÁ, E. – ŠTASTNÁ, J.: *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha: SPN, 1970.
- KOČIŠ, F. – GLOZNEKOVÁ, C. – ĐUNGELOVÁ, H.: *Metodika jazykové výchovy v materských školách*. Bratislava: SPN, 1987.
- KOLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7 .
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KŘIVÁNEK, Z.: *Mimotřídní práce v počátečním čtení*. Metodická příručka. Praha: PF UK, 1997.
- KURIC, J. *Vývinová psychológia*. Nitra: VŠPg, 1992.
- KURINCOVÁ, V. - FRÝDKOVÁ, E.: Dieťa ako hodnota. In: *Hodnoty a výchova*. Zborník z medzinár. vedeckej konferencie. Brno: PF MU, 2007, s. 331-337. ISBN 978-80-86633-78-7.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- MANNIOVÁ, J.: Jazyková výchova a rozvoj řeči v materské škole. In *Naša škola*, 2000, č. 10, s. 22-25.
- MASARIKOVÁ, A. – MASARIK, P.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: PF UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.
- MIŠURCOVÁ, V. - FIŠER, J. - FIXL, V.: *Hra a hračka v živote dieťaťa*. Praha: SPN, 1989.
- MUSIL, M.: *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena, 1989.
- ONDREJKA, K. - BIĽOVÁ, A.: *Hry so spevom pre materské školy*. Bratislava: SPN, 1996.
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: Integrované prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ. In: CZAJLIK, M. et al.(eds.): *Inováciami k rozvoju plurilingvizmu*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-762-7.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol: *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2007, 70 s. ISBN 978-80-969641-0-9
- SVETLÍKOVÁ, I. - FŮLŮPOVÁ, E. - ALBERTY, L.: *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu*. Trnava: Educatio, 1998. ISBN 80-967532-1-5.
- TÓTHOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80-8094-033-9.
- TÓTHOVÁ, M.: Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In Petlák, E. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: PF UKF, s. 52-69. ISBN 978-80-8094-340-0.
- TRUBINIOVÁ, V.: Hra – základná činnosť vplývajúca na rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku. In *Hra a hračka. Zborník z odborného seminára*. Bratislava: Iuventa, 1999, s. 73. ISBN 80-88893-41-0.
- UHLÍŘOVÁ, J. Role hry v Komenského pedagogické koncepcii. Praha : UK PedF, 2003. 59 s. ISBN 80-7290-107-9
- UHLÍŘOVÁ, J. Česká východiska tereziánského školství. In Mezinárodní konference Vzdělávání pro všechny. Praha : Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004, s.107- 119. ISBN 80-901461-7-1
- WILDOVÁ, R.: Rozvoj čtenářství napočátku školní docházky. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Centrum Čitárna, 2004 s. 38-42. ISBN 80-86320-36-7
- ZAŤKOVÁ, T.: Motivácia a moderné vyučovacie metódy. In Petlák, E. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: PF UKF, s. 168-183. ISBN 978-80-8094-340-0.
- <http://kpppbbs.vssbb.sk/material/psv/zrelost/2.html>
- <http://kpppbbs.vssbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>

Príspevok je výstupom riešenia vedecko-výskumnej úlohy VEGA SAV MŠ SR č. 1/3676/06 Pedagogicko-didaktické otázky motivácie žiakov do učebnej činnosti.

DIALOGICKÁ KOMUNIKÁCIA V ŠKOLSKEJ PRAXI

Elena Zelenická

Komunikácia, ktorá sa uskutočňuje v školskom prostredí, je proces dynamický a živý, plný rozličných variácií a nečakaných zvrátov, čo musí mať na mysli pedagóg, ktorý pracuje na 1. stupni ZŠ. Formálnu podobu komunikácie, máme na mysli dialogickú, do značnej miery ovplyvňujú aj sociálne a osobné vzťahy komunikantov.

Komunikácia je definovaná ako špecifická forma prenosu informácie pomocou jazyka, ale i ako proces, ktorý sprostredkuje vzájomné informácie ľudí. Keďže informácie medzi komunikantmi sa realizujú a šíria nielen klasickými jazykovými prostriedkami, ale aj nejazykovými signálmi, oblasť jazykovej komunikácie obsahuje všetky spôsoby a prostriedky, ktorými sa komunikanti dorozumievajú. Ide teda o mnohostranný súbor výrazových prostriedkov i okolností tohto procesu (Encyklopédia, 1993, s. 203).

Výskumy dialogickej komunikácie v súčasnosti akcentujú popri jej obsahovej (výmena informácií) a pragmatickej stránke (ciele, zámery) najmä potrebu hlbšieho skúmania vzťahov partnerov v komunikácii. Na jednej strane ide totiž o ovplyvňovanie komunikácie týmito vzťahmi, na druhej o zmeny, vývoj vzťahov medzi partnermi vyplývajúce z danej komunikácie. Vzájomné vzťahy medzi partnermi determinujú verbalizovanú rovinu dorozumievania.

Verbálny komunikačný proces implikuje účastníkov komunikácie, obsah informácie, kódovanie a dekódovanie informácie pomocou prirodzeného kódu - jazyka. Základný komunikačný model predstavuje vzťah medzi vysielateľom a prijímateľom. Medzi účastníkmi verbálnej komunikácie sa pomocou jazyka ako kódu prenáša istá informácia (obsah). Jazyk tu plní funkciu kódu a chápe sa ako komplex znakov a pravidiel ich spájania a slúži na vyjadrenie a prenos informácie jazykový kód). Obsah signalizovaný vysielateľom sa po prijatí prijímateľom dekóduje, t. j. identifikuje. Komunikáciu možno uskutočniť len za predpokladu, že účastníci komunikácie ovládajú rovnaký jazykový kód. Dorozumievací kód je veľmi zložitá entita, ktorá zahŕňa nielen jazyk, t.j. komplex zvukových, gramatických, lexikálnych, ale i celý rad iných prostriedkov, ktoré dopĺňajú jazykový systém a tými sú mimojazykové výrazové prostriedky.

Ak model komunikačného procesu premietneme do školskej praxe, potom komunikátorom (vysielateľom), od ktorého vychádza informácia v začiatkovej fáze (úvodný vstup), je učiteľ, neskôr môže byť aj žiak, obsah informácie je učivo (gramatické, lexikálne prostriedky) určené na osvojenie, komunikačný kanál, spôsob prenosu informácie je sluchový, zrakový vnem, komunikantom (prijímateľom), na ktorého sa informácia prenáša je žiak.

M. Zelina (1994) uvádza, že komunikácia je najprirodzenejší spôsob a prostriedok, ktorý používa pedagóg na rozvoj osobnosti žiaka, ale zároveň rozvíjanie a získavanie komunikatívnej kompetencie je aj cieľom vyučovania a podmienkou spoločenskej a sociálnej existencie žiakov. Je to proces dynamický a živý, plný rozličných variácií a nečakaných zvrátov.

Dialogická komunikácia

Dialóg tvorí podstatnú časť pedagogickej komunikácie. Pedagogická komunikácia je špecifickým druhom sociálnej komunikácie. Špecifickosť je daná jej funkciou, rolami, ktoré v nej komunikanti zaujímajú a prostredím, v ktorom sa uskutočňuje. Hlavnou funkciou pedagogickej komunikácie je slúžiť pedagogickým účelom. Vystupujú v nej komunikujúci v rolách učiteľ - žiak a uskutočňujú sa v priestore na to vymedzenom – v škole.

V pedagogickej spisbe (J. Gavora, a kol., 1988, J. Mareš – J. Křivohlavý, 1989) je pedagogická komunikácia definovaná ako vzájomná výmena informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Informácie

sa sprostredkujú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami. Riadi sa osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov a má svoje priestorové a časové dimenzie. Jej podstata spočíva vo vzájomnom ovplyvňovaní osôb, ktoré vstupujú do interakčných vzťahov. Pedagogická interakcia ako špecifický druh sociálnej interakcie sa vyznačuje niekoľkými dôležitými zvláštnosťami. Je vždy účelová, cielená, má dlhodobý charakter, stanovené formálne pravidla pre vzájomný styk partnerov a jej úlohou je sprostredkovať myšlienkový obsah, na báze ktorého sa rozvíja lexikálno-gramatický plán výpovede. Myšlienkový obsah, resp. obsah komunikátu, to, čo chceme povedať, implikuje rečovú formu, ktorá ho následne realizuje. Cieľom pedagogickej interakcie je nielen rečovou formou sprostredkovať myšlienkové obsahy, ale i pretransformovať ich do vedomia na úrovni poznatkov.

Ďalšiu zvláštnosť, ktorú môžeme pozorovať v pedagogickej komunikácii, obzvlášť vo výpovediach učiteľa, je predmet jeho reči, t. j. samotný jazyk, samotná reč. V rečovom prejave sa preto vyskytuje „reč o reči“, „komunikácia o komunikácii“ (L. Rejmánková, 1998, s. 4). To znamená, že v cudzojazyčnej výučbe vlastne hovoríme o metakomunikácii, o metajazyku, resp. metareči.

Uvedené špecifiká nadobúdajú nový rozmer zvlášť v cudzojazyčnej výučbe. Tu však pozorujeme evidentný rozdiel v osvojovaní cudzieho jazyka v porovnaní s inými predmetmi. Tento rozdiel pramení predovšetkým z toho, že cieľom cudzojazyčnej výučby, je osvojenie reči, ovládanie príslušných zručností a návykov, rozvíjanie rečovej komunikačnej kompetencie. Osvojenie jazykových prostriedkov je len prípravnou fázou, osvojenie kulturologických poznatkov je nadväbovou fázou.

Osvojovanie a nadobúdanie rečových zručností sa v cudzojazyčnej výučbe uskutočňuje na učebných dialogických textoch, ktoré sú vlastne metatextami prirodzených dialógov. Je teda prirodzené, že pri cudzojazyčnej výučbe prebieha vo väčšine prípadov nie reálna komunikácia, ale tzv. metakomunikácia.

Cudzojazyčná výučba sa svojím charakterom odlišuje od výučby iných predmetov. Prirodzene, obsah vyučovania ruského jazyka má svoju vlastnú špecifiku, ktorá vyplýva z danosti objektu, t. j. jazyka, ktorý je vo vyučovanom procese zároveň cieľom a prostriedkom.

Dialóg ako prostriedok vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania môže v cudzojazyčnej výučbe nadobúdať niekoľko podôb. Jednak je to dialóg ohraničený pedagogickou tematikou (organizovanie, usmerňovanie a hodnotenie činnosti na vyučovacej hodine), a jednak učebnou tematikou (nadobúdanie, rozširovanie vedomostí, rečových zručností a návykov).

V prvom prípade je to prevažne dialóg medzi učiteľom a žiakom, v druhom prípade dialóg žiaka so žiakom pod priamym alebo nepriamym vedením učiteľa.

V dialogickej komunikácii sa uplatňujú i ďalšie faktory, napr.: sociálne roly partnerov, ich osobné ciele, vzdelanie, skúsenosti, vek, pohlavie, prostredie, téma rozhovoru atď. Tieto ovplyvňujú dialogickú komunikáciu v tom zmysle, že v rámci jedného typu môžu vznikať rozhovory, ktoré sa môžu odlišovať, pretože osobné vlastnosti partnerov môžu ovplyvniť rýchlosť komunikácie, sociálne roly zase môžu ovplyvniť komunikáciu, vzhľadom na dominanciu jedného z partnerov.

Za najdôležitejšie z uvedených faktorov považujeme počet partnerov (v školskom prostredí žiakov), spontánnosť/riadenosť komunikácie, vopred stanovený/nestanovený cieľ komunikácie, možnosť vplyvu objektu, t. j. určitého prvku, na ktorý pri nejakej činnosti subjekty spoločenskej komunikačnej situácie pôsobia (alebo tento je cieľom ich pracovnej činnosti), druh kontaktu (komunikácia bezprostredná alebo sprostredkovaná). Podľa súhry uvedených faktorov je možné charakterizovať jednotlivé typy komunikačných situácií a priradovať k nim konkrétne rozhovory, ktoré prebiehajú v základných sférach komunikácie súčasného človeka: v škole medzi žiakmi, doma, na pracovisku (pracovné/súkromné, odborné/neodborné) atď. Tieto faktory ovplyvňujú charakter dialogickej komunikácie, ale za rozhodujúci faktor, základné

kritérium, podľa ktorého sa dialógy delia na dve skupiny, považuje O. Müllerová (1984) opozíciu spontánnosť/riadenosť.

So spontánnosťou/riadenosťou často korešponduje predbežné stanovenie cieľa. V riadenej komunikácii býva cieľ stanovený vopred (napr. odborná diskusia, výklad učiva) na rozdiel od komunikácie spontánnej (konverzácia medzi priateľmi, kolegami).

Predbežné stanovenie/nestanovenie cieľa nachádza odraz v spontánnom a riadenom dialógu. Spontánne dialógy sa vyznačujú veľkou situačnosťou, cieľ nie je vopred stanovený. Typickými spontánnymi dialógmi sú rozhovory medzi žiakmi, priateľmi, susedmi, alebo náhodná konverzácia v rôznych situáciách i prostrediach. V riadených dialógoch je situačnosť uplatňovaná menej a cieľ býva často vopred stanovený. Špecifickým typom riadeného dialógu je dialóg, ktorý sa uplatňuje vo vyučovacom procese, pri výučbe cudzích jazykov, v našom prípade ruského, a napokon dialogický text, ktorý je súčasťou cudzojazyčného učiva. A práve on je predmetom nášho bádania.

Dialóg v pedagogickej komunikácii

Dialóg, ako taký, tvorí podstatnú časť pedagogickej komunikácie. Rozumieme ním situačne zakotvený rozhovor dvoch alebo viacerých komunikantov, ktorí sú v priamom a vzájomnom kontakte. Obmedzujeme sa pritom na dialóg medzi učiteľom a žiakom, resp. medzi žiakmi samými. Vo vyučovacom procese je dialóg vo väčšine prípadov riadený učiteľom. Učiteľ vyzbrojený odbornosťou, metodickou prípravou a skúsenosťami vplýva prostredníctvom dialógu na pracovnú a učebnú činnosť žiaka, tým že ho usmerňuje, obohacuje jeho vedomosti. Za základné podmienky uskutočnenia dialógu považujeme vhodnú atmosféru, pripravenosť učiteľa i žiakov na dialóg, ako i existenciu primeranej témy pre dialóg. Priaznivá atmosféra vzniká ochotou účastníkov viesť dialóg. Riadi sa osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má svoje priestorové i časové dimenzie.

V hľadiska potrieb ďalších bádanií je opodstatnené porovnanie prirodzeného spontánného dialógu a školského dialógu.

Školský dialóg sa odlišuje od spontánného už tým, že je priestorovo i časovo ohraničený.

Do popredia vystupujú aj sociálne roly účastníkov dialógu, kde môžeme pozorovať symetriu, resp. asymetriu vo vzťahoch, pripravenosť/nepripravenosť dialógu, štandardne/neštandardné situácie a v neposlednom rade aj profesionálno-intelektuálnu úroveň komunikantov.

V školskom dialógu môžeme pozorovať asymetriu vo vzájomných vzťahoch, ktorá pramení z profesionálno-intelektuálnej úrovne komunikantov, ale aj vedúcej úlohy učiteľa. Rozdiel medzi spontánnym a školským dialógom je možné predpokladať aj vo výbere výrazových prostriedkov, hoci ide v oboch prípadoch o bezprostrednú komunikáciu. V spontánnom dialógu pozorujeme minimálnu starostlivosť o spôsob vyjadrovania sa, v školskom sa sústreďuje pozornosť na profesionálnu presnosť reči a spisovnosť.

Charakteristickou črtou školského dialógu je reťazec opytovacích výpovedí s cieľom upresnenia otázky, alebo s cieľom obrátiť na niečo pozornosť.

V spontánnom dialógu sa v odpovedi stretávame s rôznorodými upresneniami, vysvetľovaním, konkretizáciou, čo v školskom dialógu sa vyskytuje ojedinelé. Upresnenie, dodatok, konkretizácia sú zastúpené hlavne v replikách učiteľa. Školský dialóg je vo väčšine prípadov pripravený, má vopred stanovený cieľ, štandardné témy, situácie, rečové prostriedky.

Porovnávaním spontánného a školského dialógu sme dospeli k poznaniu, že pre školský dialóg je charakteristická: oficiálnosť, pridržiavanie sa témy, štandardné situácie, určitý stupeň profesionálnej kompetencie, spisovnosť, dominancia otázkových replík, vlastná terminológia. Na základe uvedených charakteristík môžeme konštatovať, že školský dialóg je samostatným zvláštnym fenoménom jazyka.

Dialóg pedagogický a učebný

V rámci školského dialógu považujeme za potrebné, najmä v cudzojazyčnej výučbe, vyčleniť dialóg pedagogický a učebný. Pod pedagogickým dialógom rozumieme dialogickú komunikáciu, ktorá zabezpečuje plynulý priebeh vyučovacej hodiny v interakcii učiteľ-žiak. Učebný dialóg je zameraný na precvičovanie rečových zručností v rôznych komunikačných situáciách v interakcii žiak-učebnica-učiteľ; žiak-žiak-učebnica-učiteľ a hovoríme o ňom v súvislosti s výučbou jazykov (najmä cudzích, ale aj materinského).

Pedagogický dialóg sa v cudzojazyčnej výučbe maximálne približuje prirodzenému dialógu. Je orientovaný na získavanie informácií organizačného charakteru, zabezpečenie plynulého chodu vyučovania. Hlavný podiel interakcie spočíva samozrejme na učiteľovi, ktorý nielen že sprostredkovaná svojim žiakom nové poznatky, ale svojimi otázkami, výzvami, podnetmi, hodnotením ich aktivizuje, vedie k riešeniu problémov, k správnyim odpovediam, stimuluje ich účasť v komunikácii. Učiteľ zaujíma v interakcii dominantné, žiak naopak postavenie sekundárne. Toto rozlíšenie je typické pre pedagogickú interakciu, resp. interakciu učiteľ - žiak.

Vzťah učiteľa a žiaka je teda asymetrický. Táto asymetria vyplýva zo špecifickej sociálnej situácie, rozdielnej poznatkovej základne učiteľa a žiaka a ich rozdielných funkcií v priebehu komunikácie. Toto sa následne odráža v podiele a obsahovom zameraní ich jazykového prejavu a v jeho jazykovej výstavbe. Asymetrický vzťah medzi učiteľom a žiakmi sa prejavuje v tom, že vo väčšine prípadov učiteľ rozhoduje o tom, kto má komunikovať, avšak môže vyvolať situácie, v ktorých aktivizuje žiakov k účasti na komunikácii. Potom len schvaľuje žiadosti žiakov o účasť v komunikácii. V takomto type vzťahov učiteľ je vlastne koordinátorom komunikácie.

Jazykový prejav učiteľa, ale i žiaka má určité charakteristické zvláštnosti, vyplývajúce z ich rozdielných funkcií vo vyučovacom procese. Učiteľ - iniciuje, informuje, vysvetľuje, presvedča, pýta sa, odpovedá, požaduje, nariaďuje, kontroluje, opravuje, hodnotí atď. V jeho prejave teda prevládajú iniciačné repliky. A naopak, žiak - reaguje, odpovedá, vykonáva, akceptuje, zvažuje atď., takže v jeho prejave zase prevládajú reagujúce repliky.

V pedagogickej komunikácii sa najčastejšie stretávame s trojicou replík typu otázka - odpoveď - súhlas, potvrdenie, kladné hodnotenie, alebo doplnenie odpovede a pod.

Učebný dialóg je simulovaný, je zameraný na precvičovanie rečových zručností v rôznych komunikačných situáciách i nadobúdania komunikačnej kompetencie. Pod učebným dialógom rozumieme cudzojazyčné dialogické texty (napr. v učebniciach, konverzačných príručkách), ktoré sú podkladovým materiálom na osvojenie cudzojazyčných zručností (najmä ústneho prejavu a počúvania), sú prezentované v písomnej podobe (učebnicou), alebo aj vo zvukovej podobe (nahrávkou) a spravidla zabezpečujú širší tematický diapazón každodenného života. Učebné dialógy sú istým typom metatextu a odlišujú sa čiastočne od prirodzených, spontánnnych dialógov. Pragmatické zameranie učebného dialógu sa prejavuje hlavne v tom, že sa pracuje s témami, ktoré prezentujú bežné životné situácie.

V učebniciach a príručkách sa najčastejšie stretávame s tematickým usporiadaním učebných dialógov. Vo väčšine prípadov ide o pomerne uzatvorený, stereotypný súbor najfrekventovanejších tém: rodina, zdravie, práca, škola, vzdelanie, šport, záujmy, voľný čas, nákupy a ceny tovarov, móda, počasie, doprava atď. Tieto hlavné témy sú často sprevádzané čiastkovými tematickými komponentmi. Napríklad, pri téme počasie sa zvyčajne hovorí o teplote, zrážkach, poveternostnej situácii, o meteorologickej predpovedi počasia, často sa hodnotí primeranosť počasia vzhľadom k ročnému obdobiu, vplyv počasia na činnosť komunikantov.

Pokusíme sa v učebnom dialógu špecifikovať isté pravidlá komunikačnej interakcie, t. j. ako je organizované striedanie replík jednotlivých účastníkov i zoskupenie replík do sekvencií. Pre daný typ dialógu je príznačné, že podiel účastníkov na komunikácii býva vyvážený. Vo väčšine prípadov ide o komunikáciu dvoch účastníkov (interakcia žiak-žiak), ktorí sa pravidelne

striedajú v replikách, ak ich je viac predpokladá sa aj ich účasť. Pre priebeh je príznačná hladká plynulosť, sprevádzaná dokonalým sebaovládaním sa účastníkov, taktným a zdvorilým vystupovaním. V niektorých prípadoch dialóg môže nadobúdať i charakter expresívny a citovo angažovaný, čo je vlastné ruskému rozhovoru (používa sa hyperbola, silne hodnotiace výrazy, intenzifikátori typu *отлично, ужасно*, ďalej citoslovcia a pod.).

Keďže vychádzame zo snahy hlbšie a dôkladnejšie poznať, ako prebieha pedagogický a učebný dialóg vo výučbe ruského jazyka, potom je skúmanie jeho modálnej výstavby a komunikačných zámerov oprávnenou vedeckou požiadavkou, ktorú sme si položili v našom bádateľskom zámere.

Dialogický text

Dialogické texty sú špecifické verbálne prejavy, ktoré si zachovávajú istú celistvosť i napriek tomu, že ich štrukturujú dvaja alebo viacerí účastníci komunikácie. Účastníci komunikácie sa podriaďujú koncepcii spoločného komunikačného zámeru, ktorý každý z nich integruje v svojej sérii replík. Dialogický text, ako výsledok komunikačnej interakcie v dôsledku striedania partnerov prehovoru členíme na jednotlivé repliky. Pri vymedzovaní termínu replika sa pridrižujeme v lingvistike zaužívaného vymedzenia repliky ako úseku textu, ktorý prednesie bez prerušenia jeden z partnerov dialogickej komunikácie. Jednotlivé repliky sa môžu skladať z jednej alebo viacerých výpovedí, ktoré sú vymedzené intonačne, syntakticky a významovo. Ak vychádzame z toho, že text je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorými sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex, tak musíme zdôrazniť, že budeme ďalej používať termín výpoveď a považovať ju ako jednotku tohto komplexu. Výpoveď chápeme ako konkrétnu, elementárnu, komunikačnú kontextovo a situačne zakotvenú jednotku prehovoru. Výpoveď je teda relatívne samostatná jednotka reči realizovaná s určitým zámerom, pri určitých podmienkach jedným hovoriacim.

Každá výpoveď má svoju modálnu hodnotu, ktorú popri vecnej informácii do nej vkladá sám autor. Modálnosť definujeme ako kategóriu, pomocou ktorej sa vyjadruje spôsob a miera platnosti prisudzovania so zreteľom na autora prehovoru. Autor môže vyjadriť svoj postoj k vecnému obsahu výpovede, istotu o stupni platnosti svojej výpovede, ale aj vôľový vzťah činiteľa k deju výpovede. Na základe týchto aspektov rozlišujeme tri druhy modality: postojovú (konštitutívnu), istotnú (persuasívnu) a vôľovú (voluntatívnu). Prvá z nich je považovaná za základnú, pretože je obsiahnutá v každej výpovedi, zatiaľ čo ďalšie dva druhy modálnosti sú fakultatívne.

V bežnej komunikácii najfrekvencovanejšími replikami, resp. výpoveďami sú **oznamovacie**. V podstate oznámenie tvorí pozadie aj otázky a žiadosti, pretože otázka je vlastne akýmsi oznámením neistoty, zvedavosti, a žiadosť zase oznámením želania, rozkazu prípadne zákazu. Oznamovacou výpoveďou hovoriaci podáva obsah ako správu, informáciu, konštatovanie a pod.

Opytovacie výpovede, resp. repliky sú častým prejavom práve učebnej interakcie. Otázka je jedným z určujúcich stimulov vedenia pedagogického dialógu, jedným z faktorov, ktorý ovplyvňuje komunikáciu. Odosielať ňou vyjadruje snahu alebo želanie zistiť niečo o skutočnosti od prijímateľa, pričom očakáva odpoveď. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi klasifikáciami opytovacích výpovedí, avšak my budeme vychádzať z domácej tradície a otázky, resp. opytovacie výpovede členíme na zisťovacie a doplňovacie. Zisťovacou otázkou sa hovoriaci dožaduje informácie, obsah ktorej pokladá za neistý a vlastne chce dosiahnuť potvrdenie, či niečo platí alebo neplatí. Odpoveďou prijímateľa je teda znak súhlasu alebo nesúhlasu. Opytovacie otázky vždy predpokladajú odpoveď. Z modálneho hľadiska odpoveď môže byť oznamovacia, imperatívna, ale i opytovacia. V pedagogickom i učebnom dialógu prevláda dvojica opytovacia replika a odpoveďová oznamovacia replika.

Rozkazovacie (imperatívne) výpovede charakterizujeme ako modálny typ, ktorý obsahuje výzvu prijímateľovi, aby niečo urobil, alebo neurobil. Tieto prejavujú zámer, vôľu hovoriaceho

najzreteľnejšie. Ich výskyt v pedagogickej komunikácii je pomerne častý a môže mať rôzne podoby (prosba, pokyn, výzva, rozkaz, zákaz, návod, výstraha atď.).

Želacie výpovede na rozdiel od rozkazovacích sa spravidla neobracajú na určitého adresáta. Adresát síce vyjadruje výzvu, aby sa niečo stalo, alebo nestalo, avšak je to vlastne vôľa zmiešaná s citom. K želacím výpovediam radíme aj pozdravy.

Pre modálny typ výpovede v pedagogickom i učebnom dialógu je relevantná najmä existujúca modálnosť, ktorá je konštitutívnym komponentom každej výpovede. Podstata existujúcej modalítity považovanej v lingvistike za základnú, ako sme už uviedli, spočíva v tom, že hovoriaci uplatňuje svoj postoj vo výpovedi takým spôsobom, aby ju formuloval ako oznámenie, otázku alebo ako žiadosť.

Modálnosť výpovede súvisí hlavne s jej výrazovým stvárnením, ale o ciele a zámere, ktorý hovoriaci svojou výpoveďou sleduje nehovorí. Preto pokladáme za potrebné rozlišovať na jednej strane modalitu výpovede a na druhej jej funkciu (zámer odosielateľa), čo českí lingvisti nazývajú komunikačnou funkciou (KF). Ak vychádzame z toho, že pri realizácii každej výpovede túto odosielateľ formuluje na základe formálnych prostriedkov ako oznámenie, otázku, rozkaz alebo želanie a súčasne každá výpoveď je vyslovená s určitým zámerom, ktorý chce odosielateľ dosiahnuť (teda KF), vynára sa otázka, ktorá z týchto dvoch stránok je pri výstavbe výpovede určujúca, čiže primárna. Predpokladáme, že určujúcim je zámer odosielateľa a tomuto aj podriaďuje svoju výpovednú stratégiu. Svoj zámer môže hovoriaci realizovať priamo, tak, že tento zámer bude v súlade s modálnou formou výpovede, alebo môže svoj zámer vyjadriť nepriamo, tak, že použije modálny typ, ktorý sa primárne používa na vyjadrenie inej komunikačnej funkcie. V praxi to znamená, že výpoveď s rozkazovacou formou nemusí vyjadrovať iba rozkaz, podobne výpoveď s formou otázky môže mať rozmanité funkcie (od oznámenia až po žiadosť, prosbu alebo rozkaz). Na túto asymetriu v spontánných dialógoch poukazuje aj O. Müllerová (1979). Modálna stránka tak vytvára akoby vonkajšiu formu výpovede, kým komunikačná funkcia vyjadruje cieľ, zámer, ktorý chce hovoriaci svojou výpoveďou dosiahnuť.

Pod komunikačnou funkciou (KF) dialogickej repliky, resp. výpovede rozumieme zámer, ktorý chce odosielateľ svojou výpoveďou dosiahnuť a ktorý sa realizuje prostredníctvom istých viac či menej ustálených výpovedných foriem. Komunikačnou funkciou nazývame to, čo chce hovoriaci prostredníctvom určitých slov, gramatickým a modálnym stvárnením výpovede dosiahnuť. KF dialogických replík úzko súvisí s modálnou stránkou výpovede.

V bádateľskom zámere tejto časti štúdie sa pokúsime charakterizovať vzťah medzi komunikačnými funkciami a typmi existujúcej modalítity. Na základe diferenciacie výpovedí na oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie budeme identifikovať jednotlivé KF replík, resp. výpovedí.

Textový materiál, s ktorým sme pracovali nám poskytli jazyková príručka *Ведите урок по-русски*, vysokoškolské učebné texty a učebnice ruského jazyka.

Školské dialogické texty sme na základe cieľového a tematického zamerania rozdelili do dvoch skupín. Prvú skupinu tvoria pedagogické dialogické texty, v ktorých prevládajú repliky ohraničené pedagogickou tematikou, spojené s organizáciou výučby, hlavne v interakcii učiteľ – žiak. Sem patria dialogické texty zamerané na témy: *Знакомство.*; *Все ли сегодня в классе?*; *Проверю домашнее задание.*; *Пишем.*; *Слушаем, поем.*; *Смотрим.*; *Составляем расписание.*

Druhá skupinu predstavujú učebné dialogické texty, ktoré sú metatextami prirodzených dialógov a majú učebný charakter, lebo na ich základe si žiaci osvojujú cudzojazyčné rečové zručnosti, najmä hovorenie a počúvanie s porozumením. Tieto sú rozdelené na základe pragmatického aspektu, zahŕňajú dialógy v bežných životných situáciách: *Книги по телефону.*; *В гостинице.*; *Приглашаю вас!*; *Как вы провели воскресный день?*; *Как записаться в*

библиотеку?; Знакомьтесь, наш новый коллега.; Встречаемся.; Простите, как пройти...? Давайте подведем итоги.

Aby sme odhalili repertoár KF a ich modálne stvárnenie, urobili sme ich rozbor. Vychádzali sme z toho, že každý dialóg má dve zložky, ktoré síce v jeho priebehu splyývajú, avšak pracovne ich môžeme od seba oddeliť. Jednak je to zložka obsahová, ktorou chcú partneri niečo povedať a jednak komunikačný zámer, resp. KF tu zase pomocou vypovedaného obsahu chcú obaja partneri na seba zapôsobiť, ovplyvniť jeden druhého, prípadne vyvolať nejakú reakciu. Druhá zložka (KF) akoby bola skrytá pod zložkou prvou a navonok je čiastočne, ale nie vždy pravidelne vyjadrovaná pomocou postojovej modality. Obidve zložky však môžu byť v súlade, jedna podporuje druhú. Napr., ak je cieľom opytovacej repliky skutočne uspokojiť potrebu niečo sa dozvedieť a cieľom odpovede skutočne poskytnúť požadovanú informáciu. Možný je však i nesúladi, keď niektoré repliky dôverne známych partnerov majú iný význam, ako im prikladá náhodný poslucháč.

Naším cieľom je teda postihnúť KF každej repliky, resp. výpovede. Podstata tejto komunikačnej analýzy spočíva v tom, že na základe rozčlenenia dialogického textu na jednotlivé repliky, resp. výpovede sme identifikovali KF stvárnene pomocou postojovej modality. Identifikácia KF nesie určitú známku subjektivismu i napriek tomu, že "modelová" situácia je známa. Analýzou textov sme odhalili KF, ktoré na základe kritéria operatívnoš/neoperatívnoš a podľa určitých spoločných funkcií môžeme zatriediť do skupín.

Pod operatívnošou rozumieme intenzitu prejavu medzi partnermi komunikácie. V dialógu sa neustále prejavuje a istými prostriedkami vyjadruje vzájomný vzťah partnerov. Operatívnymi nazývame také funkcie replík, v ktorých sa prejavuje snaha niečo poskytnúť partnerovi: návrh, rada, ponuka; snaha niečo získať: prosba, žiadosť; snaha ovplyvniť alebo usmerniť, ale aj prejavy vôle: rozkaz/zákaz, výzva, pokyn a pod. Neoperatívne funkcie, nie sú priamo adresované partnerovi, dotýkajú sa vlastného predmetu výpovede. Odosielateľ nimi vyslovuje svoje názory, myšlienky, konštatuje, charakterizuje, ale aj vyjadruje prekvapenie, údiv, rozpaky, emócie a pod.

Operatívne komunikačné funkcie sú typickými dialogickými funkciami a primárne sa v nich prejavuje snaha hovoriaceho uplatniť svoju vôľu alebo presadiť svoj vplyv. Podľa intenzity prejavu a zamerania ich zaraďujeme do dvoch skupín. Do prvej skupiny sme zaradili tie, ktoré vyzývajú k činnosti a najvýraznejšie vyjadrujú prejav vôle hovoriaceho: rozkaz/zákaz, pokyn, zadanie úlohy, výzva, prosba, žiadosť, návrh, navod, rada atď. Do druhej skupiny začleňujeme tie, prostredníctvom ktorých chce hovoriaci získať nejakú informáciu od partnera: vyžiadanie, resp. potreba informácie, vyziadanie vysvetlenia, prosba, žiadosť, vyjasňovanie atď.

K neoperatívnym sme priradili tie, ktoré: 1. odovzdávajú resp. sprostredkovávajú informáciu: oznámenie, konštatovanie, odôvodnenie, návrh, ponuka; 2. vyhodnocujú činnosť: kontrola, hodnotenie, kritika; 3. vyjadrujú názory a city: súhlas, nesúhlas, poďakovanie atď.

Hranice medzi jednotlivými skupinami nie sú striktné, pretože intenzita prejavu môže byť v niektorých prípadoch zmiernená (výzva, rozkaz sa môže za určitých okolností podať ako prosba) v iných zosilnená (prosba môže nadobudnúť význam výzvy).

Komunikačné funkcie dialogických replík a ich klasifikácia

Na základe klasifikačného kritéria, vyplývajúceho zo zámeru hovoriaceho, sa všetky výpovede delia na nevýzovové a výzovové. K nevýzovovým výpovediam radíme výpovede s komunikačnou funkciou odovzdávania informácie:

- a) nereaktívne - s KF konštatačnou;
- b) reaktívne - s KF odpovede či reakcie na adresáta.

Pod pojmom výzovové výpovede chápeme všetky modálne typy výpovedí okrem oznamovacích. K výzovovým výpovediam patria: a) výzva na potvrdenie alebo popretie platnosti výpovede, alebo doplnenie jej neznámej časti pri výpovediach opytovacích; b) výzva na vykonanie alebo nevykonanie nejakej činnosti konkrétnym adresátom pri výpovediach

rozkazovacích; c) výzva, aby sa niečo stalo alebo nestalo pri výpovediach želacích (J. Oravec - E. Bajžiková, 1982, s. 50).

Výzvané výpovede spĺňajú kritérium operatívnosti, pretože hovoriaci sa snaží uplatniť svoju vôľu, a vyvolať u adresáta nejakú reakciu. Táto snaha však môže mať rôzny stupeň intenzity. Výzvané výpovede klasifikujeme na výpovede s KF potreby informácie, resp. vyžiadania informácie a s KF výzvy k činnosti:

I. Výzvané výpovede s KF potreby, resp. vyžiadania informácie:

- a) zisťovacie;
- b) doplňovacie.

II. Výzvané výpovede s KF výzvy k činnosti ďalej členíme na:

- a) striktné - s KF rozkazu/zákazu, pokynu, zadania úlohy, výzvy;
- b) zdvorilé - s KF žiadosti, prosby;
- c) nezáväznú - s KF návrhu, návrodu, rady.

Nevýzvané výpovede s KF odovzdávania informácie

Na základe kritéria operatívne/neoperatívne nevýzvané výpovede zaraďujeme k neoperatívnym. Aj keď odosielateľ adresuje svoje slová prijímateľovi, nesnaží sa u neho vyvolať reakciu, ale skôr vyslovuje svoje názory, myšlienky, svoj pohľad na svet. Konštatuje, charakterizuje, hodnotí a pod., neuplatňuje svoju vôľu, ani od neho nič nežiada. Z modálneho hľadiska sú to neutrálne výpovede, a preto vytvárajú priestor na vyjadrenie rôznych funkcií.

Nevýzvané výpovede sú značne rôznorodé, a nie je ľahké nájsť vhodné kritérium na ich klasifikáciu. Pri nevýzvaných výpovediach možno hovoriť aj o čiastkových komunikačných funkciách odovzdávania informácie, do ktorých sa základná KF modifikuje a ktoré možno vyjadriť pomocou výpovednej formy oznamovacej.

Prostredníctvom výpovedí s KF odovzdávania informácie odosielateľ podáva adresátovi správu o tom, o čom sa domnieva, že by mal byť informovaný, aby sa s ním podelil o skúsenosti, uspokojil svoju prirodzenú potrebu byť s niekým v kontakte, zoznamuje ho s tým čo zamýšľa urobiť, ako bude pri tom postupovať, oznamuje mu svoje plány. Vyskytujú sa v dvoch variantoch: a) môžu sa vyskytovať samostatne, môžu podávať informáciu, aj keď sme o ňu nepožiadali; b) sú uspokojením potreby informácie, keď partner odpovedá na otázku, tým že podáva požadovanú informáciu. V prvom prípade ide viac-menej o reaktívnu, a v druhom prípade nereaktívnu funkciu.

Nevýzvané výpovede s KF odovzdávania informácie členíme na:

- 1. nereaktívne - konštatčné s KF podania informácie, oznámenia, konštatovania;
- 2. reaktívne - odpovedové s KF odpovede na otázku, súhlasu, nesúhlasu, námietky, pokračovania;
- 3. hodnotiace s KF charakteristiky, hodnotenia, kritiky;
- 4. vysvetľovacie s KF vysvetlenia, odôvodnenia a ospravedlnenia.

Nereaktívne výpovede s KF konštatčnou

Podanie informácie

Pri výpovediach s KF jednoduchého podávania informácie sa pomerne často stretávame s tzv. čiastkovými KF, ako sú doplnenie a spresnenie informácie, ktoré sa vyskytujú vo väčšine prípadov až po sprostredkovaní základnej informácie. Doplnujúce a spresňujúce informácie sú typickým javom práve pedagogického dialógu, kde prevláda tendencia komplexnej informovanosti.

Vzhľadom k tomu, že replika môže obsahovať niekoľko výpovedí, rozhodli sme sa nosnú výpoveď zvýrazniť plnotučným písmom:

A Здравствуйте! Садитесь!
Давайте познакомимся. **Я буду преподавать вам русский язык и литературу. Меня зовут Владимир Петрович. Моя фамилия Соколов.**
Я буду у вас также классным руководителем. Скажите, пожалуйста, кто староста в вашем классе? *(Один из учеников встает.)* Ты староста?
podanie informácie
doplnenie informácie,

B В прошлом году был я, а в этом году еще не выбирали.
spresnenie informácie

A Спасибо. Дайте мне, пожалуйста, еще номер вашего телефона.

B **Номера телефонов записаны в вашем читательском билете.**
podanie informácie

A А ты, Лена, помнишь?

B Да, помню.
Песня называется „Чему учат в школе“.

A Правильно. **Эту песню написал композитор В. Шанский.** Сегодня я принесла вам текст песни.
Таня, раздай, пожалуйста, листочки с текстом. Давайте прочитаем текст, а потом еще раз послушаем пластинку.
Кстати, вы не помните, кто исполняет эту песню?
spresnenie informácie,

B **Вокально–инструментальный ансамбль.**
uvadenie presnej informácie

A Спасибо, садись. Кто может показать на карте России Сибирь? Ты, Марина?
Подойди к карте и покажи. Так, правильно. Сибирь раскинулась от Урала до берегов Тихого океана и от берегов Северного Ледовитого океана до степей Казахстана. Какие вы знаете крупные города Сибири?

B **Новосибирск. Омск. Томск. Иркутск. Красноярск.**
uvadenie presnej informácie

Oznámenie

Oznámenie sa odlišuje iba nepatrne od KF podania informácie. Okrem toho, že odosielateľ podáva nejakú správu, informáciu o niečom, má nádyh niečoho nového, oficiálneho, čo môže ovplyvniť ďalší priebeh udalosti. V pedagogickom dialógu je to napr. informácia o ďalšej činnosti.

A **Сегодня вы напишете сочинение о том, как вы провели зимние каникулы.**
(Один из учеников поднимает руку.) Что, Борис?
oznámenie

B Владимир Петрович, извините, я не расслышал тему сочинения.

Konštatovanie

Pri konštatovaní sa odosielateľ obmedzuje na správu o existencii niečoho, čo poznávacím procesom nadobudol. Konštatovanie býva veľmi často sprevádzané vyjadrovaním osobných postojov.

A	Слушай, как ты проводишь свободные дни в такую погоду? Дождь и дождь.
B	Честно сказать, не очень интересно: читаю, смотрю телевизор. Словом, как все. konštatovanie

B	А ты проводишь время лучше?
A	Не знаю, лучше ли, но интереснее, на мой взгляд. konštatovanie
B	Расскажи, если не секрет.
A	Совсем нет. Я собираю марки. Любопытное занятие! oznámenie, konštatovanie

Reaktívne výpovede s KF odpovede na otázku

Сúhlas

Repliky сúhlasу/несúhlasу сý typickými dialogickými replikami, сý vlastne reakciou на predchádzajúcu repliku. Predpokladom сúhlasу partnerov бýва rovnaký názor alebo podobný pohľad на vec, а в prípade несúhlasу zase naopak. KF potvrdenia/nepotvrdenia niečoho vyjadrujú navyše správnosť/nesprávnosť, pravdivosť niečoho, о čom má partner objektívne overený poznatok. Vyjadrenie сúhlasу бýва často sprevádzane i neverbálnymi vyjadrovacími prostriedkami.

A	Ты принес карту, Виктор?
B	Да. сúhlas

A	А текст ты прочитала?
B	Да. И упражнения сделала. Только пересказ не успела. kladná odpoveď
A	Ну, ладно. Приготов пересказ к следующему уроку. Я тебя спрошу.

A	Пожалуйста, подойди ко мне после урока, Андрей.
B	Хорошо. vyjadrenie сúhlasу
A	Садись. Ребята, нам надо провести классное собрание. Я думаю лучше всего сделать это сегодня. У вас сегодня пять уроков?
B	Да. potvrdenie

Nesúhlas

A	Может, сходим в какой-нибудь музей?
B	В Третьяковку! Полюбоваться на левитанскую осень, на шишкинский лес ...
A	Нет, ничего не выйдет. Третьяковская галерея закрыта. Nesúhlas

Námietka

Námietka (uvádzanie dôvodu, argumentu, výhrady proti niečomu) je taktiež reakciou на nejaký podnet. Často sa vyskytuje в diskusiách о určitých problémoch, kde sa hľadá správne riešenie, správny prístup.

A Вы хорошо говорите по-русски. Вы уже бывали в нашей стране?
 B **Нет, мне кажется, что плохо.** Ведь я его учил только два года
 námetka

A Встречаемся у метро?
 B **Нет, у метро мне неудобно.**
 námetka

Podakovanie

Podakovanie je formou vyjadrenia zdvorilosti a slušnosti. Vyskytuje sa tak v pedagogickom, ako aj v učebnom dialógu.

B Ты очень плохо себя чувствуешь?
 Тебя проводить?
 A Нет, **спасибо**, я дойду сам. Я живу рядом.
 podakovanie
 B Ну, иди. Поправляйся быстрее.
 A **Спасибо.** До свидания.
 podakovanie
 B До свидания, Андрей.

B Хорошо, я попрошу Нину Викторовну провести это занятие в понедельник. Вас это устраивает?
 A Очень хорошо. **Большое спасибо.**
 podakovanie

Reaktívne výpovede s KF hodnotenia

Charakteristika

Charakteristikou sa snaží odosielať postihnúť výstižné podstatné, význačné črty, vlastnosti osôb, vecí alebo udalostí z rôznych stránok.

Hodnotenie

Hodnotenie môže vyjadrovať jednak kladný alebo záporný postoj hovoriaceho k niečomu, a jednak ocenenie, posúdenie vecí, udalostí, resp. činnosti.

A Давайте подведем итоги. Начнем с того, с чем мы согласны все.
 B Правильно. **Это конструктивный подход. Все участники обсуждения считают программу перспективной.** Это раз.
 hodnotenie
 A **Во-вторых, не вызывают сомнений и методы исследования..**
 hodnotenie
 B Верно. Мы расходимся в вопросе о том, приложимы ли данные методы к экспериментальному материалу. Правильно говорю?

Kritika

Kritika má spoločné črty s KF hodnotenia s tým rozdielom, že je viac zameraná na negatívne stránky, je to vlastne zámerné posudzovanie jednotlivých stránok kritizovanej veci alebo udalosti.

- B Я и забыла, что ты страстный поклонник таланта этой балерины, а к тому же любитель и знаток балетного искусства. Ну что ж, тебе и карты в руки. Может быть, примем это предложение!
- A Надо подумать... Взвесить все „за“ и „против“.
- B **С тобой очень трудно, нерешительный ты человек.**
kritika

Reaktívne výpovede s KF vysvetlovania

Ďalšiu skupinu predstavujú výpovede, ktoré vyjadrujú stanovisko odosielateľa, často aj jeho osobný postoj k správaniu sa prijímateľa. Sem zaraďujeme výpovede s KF vysvetlenia, odôvodnenia, ospravedlnenia.

Vysvetlenie

Vo vysvetľovanej výpovedi účastník dialogickej komunikácie uvádza bližšie okolnosti, ktoré umožňujú lepšie pochopiť, vyložiť, objasniť jeho konanie, resp. stanovisko k veci.

- A А Денисов? Его тоже нет?
- B Нет, он был. Он плохо себя чувствовал.
Пошел к врачу. (Открывается дверь. Входит Андрей Денисов.)
vysvetlenie

Odôvodnenie

Odôvodnenie je v podstate vysvetlením s uvedením dôvodov, prečo hovoriaci danú činnosť realizuje/nerealizuje, resp. zaujal/nezaujal k nej svoje stanovisko.

- A Мы сейчас составляем расписание на первый семестр. Какие у вас есть предложения?
- Прошу вас!
- B Мы просим освободить последние часы в субботу. **По субботам у нас экскурсии.**
odôvodnenie

Ospravedlnenie

Ospravedlnenie sa často kvalifikuje aj ako zdvorilostná fráza a hovoriaci touto výpoveďou vysvetľuje, prečo sa istá povinnosť nevykonáva alebo sa vykonáva zle, resp. ním žiada o prepáčenie a zhovievavosť. S ospravedlnením sa pomerne často stretávame v pedagogickom dialógu, keď žiaci ospravedlňujú svoju neprítomnosť na predchádzajúcej hodine a z toho vyplývajúcu nepripravenosť na hodinu.

- A Можно войти?
- B Входи. Почему ты опоздал, Андрей?
- A **Извините, пожалуйста, я был у врача.**
ospravedlnenie s odôvodnením

- A Все выполнили домашнее задание? (Одна из учениц поднимает руку.) Что, Лена?
- B Ольга Петровна, **извините, я сегодня не все приготовила.**
ospravedlnenie

Vysvetlenie, odôvodnenie, ospravedlnenie sú reakciou na partnerov výrok alebo správanie sa, tým že sa uvádzajú v niektorých prípadoch určité fakty, ktoré môžu pomôcť pri riešení niečoho, alebo môžu viesť k objasneniu niečoho. Týkajú sa väčšinou toho, čo už bolo povedané alebo vykonané. Spoločnou črtou uvedených KF je teda zaujatie stanoviska k tomu, čo partner predniesol, zaujatie stanoviska.

Výzvnové výpovede s KF potreby, resp. vyžiadania informácie

Opytovacia výpoveď, resp. otázka je jedným z určujúcich stimulov vedenia dialógu, jedným z faktorov, ktorý ovplyvňuje priebeh školského dialógu. Otázka je svojím spôsobom výzva, ktorú hovoriaci adresuje prijímateľovi, aby zistil platnosť výpovede alebo je to výzva na doplnenie výpovede o niečom, čo hovoriaci všeobecne naznačil iba opytovacím zámenom.

Pri klasifikácii výpovedí s KF potreby, resp. vyžiadania informácie sme sa pridržovali domácej tradície a opytovacie výpovede, resp. otázky členíme na zisťovacie a doplňovacie.

Zisťovacou otázkou sa hovoriaci dožaduje informácie, ktorej obsah pokladá za neistý. Odpoveďou adresáta je znak súhlasu alebo nesúhlasu.

Modálna schéma zisťovacích otázok môže byť posilnená ďalší syntaktickými a lexikálnymi prostriedkami, a to zmenou slovosledu a opytovacími časticami (*ли, разве, неужели* a pod.)

Zisťovacími otázkami zisťujeme platnosť jednej veci, prípadne možnosti alebo viacerých vecí, resp. možností. Na základe tohto kritéria ich klasifikujeme na:

- a) vylučovacie otázky - ak ide o možnosti, ktoré sa vylučujú;
- b) rozvažovacie otázky - ak ide o podobné možnosti.

Zisťovacie otázky predpokladajú odpoveď adresáta. Táto sa môže pohybovať na osi *да – нет*, alebo môže byť vyjadrená oznamovacou výpoveďou, v ktorej sa realizuje vetný model neúplne, lebo výpoveď obsahuje iba prísudok alebo člen, na ktorom najviac záleží (jadro výpovede). Napr.:

A	Простите, я могу заказать у вас книги по телефону? vyžiadanie informácie
B	Да, заказы принимаются с 9 утра до 6 вечера. kladná odpoveď
A	А шифр книги нужно знать? vyžiadanie informácie
B	Нет, вам нужно назвать фамилию автора, точное название книги и номер вашего билета. záporná odpoveď

A	Напишите план для себя, в черновике.
B	А вам его не сдавать? vyžiadanie informácie
A	Нет, не надо. Больше вопросов нет? Все ясно? Уберите с парт учебники и начинайте писать. záporná odpoveď

Doplňovacie otázky sú výzvou adresátovi na doplnenie časti informácie. Tá časť informácie, ktorá sa má doplniť, je v otázke vyjadrená opytovacími zámenami typu: *кто, что, как, который, где, куда, кому, почему* a pod. Tieto obyčajne stoja na začiatku výpovede. Doplňovacia otázka predpokladá odpoveď, ktorá by konkrétne doplnila to, čo hovoriaci v otázke iba naznačil opytovacím zámenom. Napr.:

A	Сегодня я расскажу вам немного о Сибири. Кто сегодня дежурный? vyžiadanie informácie
B	Я. doplňovacia odpoveď
A	Ты принес карту, Виктор?

B	Будьте добры, попросите горничную зайти в номер два.
A	У вас что-то случилось? vyžiadanie informácie
B	Ничего страшного. Я собираюсь на прием, а у меня оторвалась пуговица. doplňovacia odpoveď

A	Ребята, на прошлом уроке вы слушали современные русские песни. Одну из них мы решили разучить. Вы помните, как называется эта песня? Анна. vyžiadanie informácie
B	Извините, я забыла. doplňovacia odpoveď

A	Давайте проверим домашнее задание. Демидов, что было задано на дом? vyžiadanie informácie
B	Было задано прочитать текст о Санкт-Петербурге, приготовить пересказ этого текста и сделать два упражнения. doplňovacia odpoveď

Opýtavacie repliky, resp. výpovede s KF potreby informácie sú z hľadiska postojovej modality opýtavacie. Opýtavacia modalita a KF, ktorá je výrazom komunikačného zámeru hovoriaceho, sú vo vzájomnom súlade. Zámerom hovoriaceho je získať nejakú faktickú informáciu, aby uspokojil svoju zvedavosť, aby mohol niečo uskutočniť, aby sa niečo dozvedel a pod. Spoločenský úzus si vyžaduje odpoveď prijímateľa, ktorá buď poskytuje, alebo neposkytuje potrebnú informáciu. Výsledkom takéhoto komunikačného aktu sú dvojice označované ako otázka - odpoveď. Tie môžu mať rôzne komunikačné funkcie. Najjednoduchším prípadom je, ak KF potreby informácie je vyjadrená otázkou a KF podania informácie odpoveďou.

V učebnom dialogickom texte sa však vyskytujú repliky, resp. výpovede, ktoré vyjadrujú iné KF ako potreba, resp. vyžiadanie informácie. Tieto výpovede sú tvorené opýtavacou modálnosťou, ale vyjadrujú iné KF. Niektoré z nich majú na prvý pohľad blízko k výpovediam potreby, resp. vyžiadania informácie od partnera. K nim patria výpovede s KF prosby, návrhu, údivu, ale aj pochybnosti, vyžiadanie dovoľenia, overenie, vyžiadanie vysvetlenia, vyjasňovanie.

Prosba

Prosba, ktorá je vyjadrená opýtavacou replikou, resp. výpoveďou pôsobí oveľa zdvorilejšie, ako tá istá prosba formulovaná ako oznamovacia alebo imperatívna. Je pomerne frekventovaná v učebnom dialógu.

A	Простите, пожалуйста, вы не скажете, где здесь можно купить цветы? prosba
B	Цветы? Сейчас подумаю... Есть цветочный киоск в проезде Художественного театра.

Нáврh

Опытovacími replikami, resp. výpověďami je pomerne často vyjadrovaná KF návrhu. Opytovacou formou hovoriaci podáva adresátovi návrh, o ktorom môže porozmýšľať a zároveň mu poskytuje možnosť slobodnej voľby a rozhodovania sa.

- | | |
|---|---|
| A | Может, сходим в какой–нибудь музей?
návrh |
| B | В Третьяковку! Полюбоваться на левитанскую осень, на шишкинский лес ... |
| A | Нет, ничего не выйдет. Третьяковская галерея закрыта. |
| B | А что если пойти в Бахрушинский музей?
návrh |
| A | Ты имеешь в виду Театральный музей А.А.Бахрушина? |

Vyžiadanie spresnenia informácie

Opytovacia forma môže taktiež slúžiť na vyžiadanie spresňujúcej informácie, v niektorých prípadoch i identifikácie. Predpokladá už konkrétnu odpoveď. Vyžiadanie spresňujúcej informácie je typickým javom, tak v pedagogickom ako aj v učebnom dialógu.

Pomerne často je spresňujúca otázka v pedagogickom dialógu sprevádzaná oslovením.

- | | |
|---|---|
| A | Ты имеешь в виду Театральный музей имени А.А. Бахрушина?
vyžiadanie spresnenia informácie |
| B | Да. Там сейчас очень интересная экспозиция о Мае Плисецкой. Непременно сходите! |

- | | |
|---|---|
| A | Напишите план для себя, в черновике. |
| B | А вам его не сдавать?
vyžiadanie spresnenia |
| A | Нет, не надо. Больше вопросов нет? Все ясно?
Уберите с парт учебники и начинайте писать. |

- | | |
|---|--|
| A | Ты принес карту, Виктор?
vyžiadanie spresnenia informácie s oslovením |
| B | Да. |

Údiv

Opytovacie repliky môžu vyjadrovať i údiv a pochybnosť. Predstavujú názor a do určitej miery aj city odosielateľa, sú charakteristické rôznym stupňom istoty odosielateľa o platnosti partnerovho výroku. Odosielateľ v replikách údivu a pochybnosti reaguje na nejakú skutočnosť, na niečo, čo sa dozvedel od partnera a akoby očakával od neho ubezpečenie, že to, čo sa dozvedel, je pravdivé.

- | | |
|---|--|
| A | А Денисов? Его тоже нет?
údiv |
| B | Нет, он был. Я не знаю, почему его нет сейчас.
Наверное, он опоздал. <i>(Открывается дверь. Входит Андрей Денисов.)</i> |

- | | |
|---|---|
| A | Извините, пожалуйста, я был у врача. |
| B | У врача? Ты плохо себя чувствуешь? |

údiv
A Да. Врач отпустил меня домой. Вот справка.

Pochybnosť

Hovoriaci vyjadruje neistotu, pochybnosť k platnosti obsahu toho, čo sám realizuje.

A Правильно. Пожалуйста, Марина, покажи эти города.
B Вот Новосибирск. Вот Иркутск. Это Красноярск. Это Омск. **Где же Томск?**
(Водит указкой по карте.) **Разве его здесь нет?**
pochybnosť

Dovolenie

Опытовыми репликами с КФ вы́здания дозволениа одосиелате́ль зи́стуе у при́ймате́ля, чи мо́же вы́конаť не́яку́ю чи́нносť. Sú to výpovede so slovami *можно, вы не против, позвольте, разрешите*. Používanie týchto replík je typické najmä pre pedagogický dialóg, kde žiaci žiadajú vyučujúceho o dovoľenie vykonať nejakú činnosť.

A Можно войти?
vyžiadanie dovoľenia
B Входи. Почему ты опоздал, Андрей?
B Владимир Петрович, нам отсюда плохо видно. **Можно пересесть поближе?**
vyžiadanie dovoľenia
A Да, конечно. Садитесь поближе. Теперь всем хорошо видно?

Overenie

Replikami s КФ overenia stavu, prípadne opätovného overenia sa odosielateľ ubezpečuje, či ho prijímateľ správne pochopil. V pedagogickom dialógu si učiteľ jednak overuje aktuálny stav a ubezpečuje sa, či vyhovuje každému žiakovi, ale taktiež si môže overovať správnosť pochopenia (*Все понятно?*).

A Вот они. Возьмите, пожалуйста. Включите аппарат. Ребята, посмотрите на экран. **Вам хорошо видно?**
overenie stavu
B Владимир Петрович, нам отсюда плохо видно. Можно пересесть поближе?

A Да, конечно. Садитесь поближе. **Теперь всем хорошо видно?**
opätovné overenie
B Да.

Vyžiadanie vysvetlenia

Repliky s КФ vyžiadania vysvetlenia a objasňovania sa týkajú vo väčšine prípadov toho, čo bolo povedané alebo realizované a žiadajú doplnenie údajov, spresnenie informácie.

B Входи.
Почему ты опоздал, Андрей?
vyžiadanie vysvetlenia
A Извините, пожалуйста, я был у врача.
B Ольга Петровна, извините, я сегодня не все приготовила.

A	Почему? vyžiadanie vysvetlenia
B	У меня болели зубы и ходила к зубному врачу и поэтому не успела приготовить пересказ.

Vyjasňovanie

Vyjasňovaním si odosielateľ zvyčajne overuje či jeho informáciu adresát správne pochopil, či nemá ďalšie otázky.

B	А вам его не сдавать?
A	Нет, не надо. Больше вопросов нет? Все ясно? Уберите с парт учебники и начинайте писать. vyjasňovanie

B	Я хотела спросить, можно ли пользоваться словарем?.
A	Можно. Но не увлекайтесь работой со словарем, а то не успеете закончить сочинение. Есть еще вопросы? Пожалуйста, Оля. vyjasňovanie,
B	Владимир Иванович, план писать нужно?

Opytovacie repliky, resp. výpovede sú sprevádzané a dotvárané intonáciou. Intonačný priebeh dialogického textu je mnohokrát veľmi dôležitý, pretože intonácia je veľmi často nositeľkou významu replík. Keďže v textovom materiáli túto zložku postrádame, preto je náš výklad KF poznačený istou dávkou subjektivismu. Repliky, ktoré za sebou nasledujú sú navzájom prepojené. Za otázkou nasleduje odpoveď. V spontánnom dialógu býva pomerne často odpoveď redukovaná. Cudzojazyčná výučba si naopak vyžaduje odpoveď neredukovanú.

Opytovacie repliky sú pomerne často zastúpené v pedagogickom dialógu. Otázka je jedným z určujúcich stimulov vedenia dialógu, jedným z faktorov, ktorý ovplyvňuje chod celého vyučovacieho procesu. V pedagogickom dialógu plní funkciu organizačnú, je zameraná na vyjasňovanie organizačných okolností, na zisťovanie porozumenia výkladu učiva, na precvičovanie, opakovanie, preverovanie vedomostí a pod. Učiteľ svojimi otázkami riadi priebeh komunikácie, vymedzuje tému. Žiak sa podradzuje tomuto už zabehnutému procesu. V učebnom dialógu je zase zakomponovaná v dialogických textoch.

Výzvnové výpovede s KF výzvy k činnosti

Pre klasifikáciu výpovedí s KF výzvy na vykonanie alebo nevykonanie nejakej činnosti sme si stanovili pomocné kritériá, ktoré tvoria dištinktívne príznaky (+/- kategorickosť, +/- naliehavosť a stanovili sme nasledovné základné typy výpovedí: 1) výpovede, v ktorých sa uplatňuje striktná výzva – pokyn, výzva, zadanie úlohy; 2) zdvorilá výzva – žiadosť a prosba a 3) nezáväzná výzva – návrh, návod, rada.

Výpovede s KF rozkazu predstavujú jeden zo základných typov výpovedí s komunikačnou funkciou výzvy k činnosti. Charakterizuje ich naderadenosť hovoriaceho vo vzťahu k adresátovi. Z tohto vyplýva vysoká miera kategorickosti výpovedí s KF rozkazu spojená s naliehavosťou a záväznosťou ich obsahu pre adresáta. Hovoriaci, v pedagogickom dialógu zvyčajne učiteľ, je osobne zainteresovaný na realizácii svojej výzvy.

Pri rozkaze, podobne ako aj pri ostatných základných komunikačných funkciách, možno hovoriť o istých čiastkových KF rozkazu, do ktorých sa táto základná KF modifikuje a ktoré, naopak možno vyjadriť pomocou výpovednej formy rozkazovacích výpovedí. Táto skupina je

značne nehomogénna s množstvom rozličných funkčných i formálnych modifikácií. Bohatá škála výrazových prostriedkov na vyjadrenie výzvy na vykonanie nejakej činnosti súvisí s tým, že na jej výslednú podobu má vplyv niekoľko faktorov. K najdôležitejším patrí vzťah medzi odosielateľom a príjmateľom, v našom prípade učiteľom a žiakom. Tento vzťah je síce asymetrický, ale o skutočnom striktnom rozkaze tu nemožno hovoriť, aj keď medzi účastníkmi komunikácie je vzťah asymetrie. Rozkaz je vo väčšine prípadov zmiernený intonáciou, pretože pedagogická komunikácia by mala prebiehať v atmosfére dôvery, vzájomného rešpektovania sa a pochopenia, a tak rozkaz, ako taký sa v nej vyskytuje iba ojedinele.

Druhým faktorom je momentálna situácia jazykovej komunikácie. Na jednej strane ide o to, či je komunikácia pokojná, alebo je vyhrotená. Na druhej strane ide aj o celkovú komunikačnú situáciu, kde je snahou učiteľa vyjadriť výzvu takým spôsobom, že aj on sám chce byť jej účastníkom (použitie inkluzívu).

Nie menej dôležitým faktorom je aj osobnosť odosielateľa, jeho mentálna vyspelosť, vzdelanostná a kultúrna úroveň, ktoré odrážajú stav osvojenia istej sociálnej normy v jazykovej komunikácii. Rozhodujúca je aj miera zainteresovanosti odosielateľa na realizácii obsahu jeho výzvy a stupeň naliehavosti, s akým sa obracia na adresáta.

Na výslednú podobu výzvy má značný vplyv aj osobnosť adresáta, príp. adresátov, ktorú by mal odosielateľ rešpektovať, aby bol jeho komunikačný zámer úspešný.

Ďalším podstatným faktorom je obsah výzvy, ktorý má bezprostredný vplyv na jej formálnu podobu. Vzájomný vzťah medzi obsahovou a formálnou stránkou má zase rozhodujúcu úlohu pri hodnotení rozličných odtieňov výzvy.

Rozkazovacie výpovede s KF striktnej výzvy na vykonanie nejakej činnosti

Vo vzťahu k modálnym typom výpovedí by sme ich mohli pomenovať imperatívnymi výpoveďami, pretože imperatív predstavuje všeobecný ekvivalent na vyjadrenie takejto výzvy. Keďže imperatív nie je jediným formálnym prostriedkom výpovednej formy výzvy, budeme používať termín rozkazovacie repliky.

Rozkaz a zákaz sú vlastne dva varianty jednej KF (rozkazom sa vyjadruje, že partner má niečo vykonať, zákazom sa vyjadruje, že partner nemá niečo vykonať). V rozkaze/zákaze vyjadruje hovoriaci svoju vôľu najzreteľnejšie. Snaží sa primäť partnera, aby konal, prípadne sa správal tak, ako si praje odosielateľ. To znamená, že sa predpokladá protikladná pozícia partnerov (protikladné sociálne roly): učiteľ - žiak. Vzhľadom k tomu, že pre školský dialóg nie je typické používanie rozkazu budeme ďalej pracovať s termínom pokyn.

Pokyn na vykonanie činnosti

V uvedených prípadoch je možné hovoriť o pokyne, pretože je vyjadrený základnou výpovednou formou, teda imperatívom verba finita a nevyjadreným subjektom. Adresát nie je vyjadrený explicitne, ale implicitne ho vyjadruje gramatická morféma predikatívneho slovesa. Pokyn sa pomerne často vyskytuje v dialogických prejavoch pracovného charakteru, čo je príznačné pre vyučovacý proces, kde vyučujúci riadi a usmerňuje žiakov.

Pokyn na vykonanie činnosti s oslovením

V prípade, že adresát je vyjadrený substantívom, resp. osobným zámenom, ide vlastne o jeho zdôraznenie. Oslovenie môže byť tak na začiatku, ako aj v strede a na konci výpovede.

B	Да, помню.
	Песня называется „Чему учат в школе“.
A	Правильно.

Эту песню написал композитор В. Шанский. Сегодня я принесла вам текст песни.
Таня, раздай листочки с текстом. Давайте прочитаем текст, а потом еще раз послушаем пластинку.

Кстати, вы не помните, кто исполняет эту песню?

pokyn na vykonanie činnosti s oslovením na začiatku

В Вокально-инструментальный ансамбль.

В Новосибирск. Омск. Томск. Иркутск. Красноярск.

А Правильно. **Пожалуйста, Марина, покажи эти города.**

pokyn na vykonanie činnosti s oslovením v strede

В Вот Новосибирск. Вот Иркутск. Это Красноярск. Это Омск. Где же Томск?
(Водит указкой по карте.)

А Немного севернее, Марина.

А Как тебя зовут?

В Андрей Денисов.

А **Подойди ко мне после урока, Андрей.**

pokyn na vykonanie činnosti s oslovením na konci

Imperatívna forma môže byť zmiernená prostredníctvom rozličných prostriedkov - fonetických, lexikálnych a gramatických.

Zmena intonácie môže spôsobiť, že sa striktná výzva modifikuje a nadobúda nové významové odtiene, prípadne aj nové komunikačné funkcie. Apelová (príkazová) intonácia dáva výpovediam charakter rozkazu. Ak ten istý obsah realizujeme s nepríkazovou intonáciou, stráca svoj striktný imperatívny charakter a nadobúda čiastkový zmiernený význam.

Z lexikálnych prostriedkov môžu pokyn zmiernovať kontaktové prostriedky, najmä oslovenie, časticové výrazy *пожалуйста, будьте любезны, не могли бы вы*, alebo príslovky (*ладно, хорошо, да*), častice vo forme dôvetkov, ktoré sú od výpovede oddelené pauzou a zvýraznené intonáciou. Takýto pokyn je možné kvalifikovať aj ako zdvorilý kultivovaný pokyn.

А Ты принес карту, Виктор?

В Да.

А **Повесь ее, пожалуйста.**

zdvorilý pokyn

А **Хорошо. Идите сюда. Установите проектор.** Все в порядке?

zdvorilý pokyn

В Да. Владимир Петрович, а где диапозитивы?

А Вот они. **Возьмите, пожалуйста.** Включите аппарат. Ребята, посмотрите на экран. Вам хорошо видно?

zdvorilý pokyn

В Владимир Петрович, нам отсюда плохо видно. Можно пересесть поближе?

А Да, конечно. **Садитесь поближе.** Теперь всем хорошо видно?

zdvorilý pokyn

В Да.

Вýзва

Typickým javom pedagogického dialógu je nadviazanie komunikačného kontaktu použitím tvarov inklúziíu, ktorými odosielateľ nabáda k spoločnej činnosti. Ako prostriedky komunikačného kontaktu rozkazovacie konštrukcie vytvárajú jednak efekt prítomnosti adresáta, jednak spoluúčasti odosielateľa - presnejšie učiteľa.

- | | |
|---|---|
| A | Давайте проверим домашнее задание.
Демидов, что было задано на дом?
výзва |
| B | Было задано прочитать текст о Санкт–Петербурге, приготовить пересказ этого текста и сделать два упражнения. |

- | | |
|---|---|
| A | Здравствуйте! Садитесь!
Давайте, познакомимся. Я буду преподавать вам русский язык и литературу. Меня зовут Владимир Петрович. Моя фамилия Соколов.
Я буду у вас также классным руководителем. Скажите, пожалуйста, кто староста в вашем классе? (<i>Один из учеников встает.</i>) Ты староста?
výзва |
| B | В прошлом году был я, а в этом году еще не выбирали. |

Zadanie úlohy

V pedagogickom praxi učiteľ pomerne často zadáva žiakom úlohy.

- | | |
|---|---|
| A | Напишите план для себя, в черновике.
zadanie úlohy |
| B | А вам его не сдавать? |
| A | Нет, не надо.
Больше вопросов нет?
Все ясно?
Уберите с парт учебники и начинайте писать.
zadanie úlohy |

Rozkazovacie výpovede s KF zdvorilej výzvy

Výpovede s KF žiadosti a prosby nespĺňajú základnú požiadavku rozkazu - nadsadené postavenie odosielateľa vo vzťahu k prijímateľovi výzvy, ale i napriek tomu sa tradične zaraďujú k rozkazovacím výpovediam. Vo výpovediach tohto typu odosielateľ žiada, resp. prosí adresáta o vykonanie nejakej činnosti. K interakčným podmienkam patrí to, že hovoriaci v momente komunikačného aktu má na realizácii obsahu svojej výpovede osobný záujem, ale pritom si je vedomý, že je v závislosti postavení od adresáta. Splnenie žiadosti alebo prosby v plnej miere závisí od vôle a ochoty adresáta. Tieto špecifické aspekty výrazne determinujú výrazovú stránku výpovedí.

Prosba

V uvedených prípadoch je prosba zvýraznená pomocou výrazov *пожалуйста, будьте добры, будьте любезны* a pod. Tieto výrazy sprevádzajú prosbu pomerne často a sú prejavom zdvorilej komunikácie.

- | | |
|---|---|
| B | Да, здравствуйте. У меня к вам просьба. Приходите мне, пожалуйста, пуговицу на пиджак. Я иду на прием. |
|---|---|

A	prosba Пожалуйста. Этот пиджак? Я возьму его с собой, его нужно погладить.
A	Дежурная слушает.
B	Будьте добры, попросите горничную зайти в номер два.
	prosba
A	У вас что-то случилось?
A	Мы сейчас составляем расписание на первый семестр. Какие у вас есть предложения?
	Прошу вас!
B	Мы просим освободить последние часы в субботу. По субботам у нас экскурсии.
	prosba
A	А мы просим не ставить курс „Россия сегодня“ на конец занятий. В это время уже трудно слушать и записывать.
	prosba
B	Хорошо, я попрошу Нину Викторовну провести это занятие в понедельник. Вас это устраивает?
A	Очень хорошо. Большое спасибо.

Bežným indikátorom prosby je explicitná forma slovesa dicendi - просить. To čo chce hovoriaci dosiahnuť formuluje ako prosbu. Prosba môže byť naliehavá, ale nie kategorická. Rozdiel medzi žiadosťou a prosbou je daný rozdielom vzájomnej pozície partnerov. Žiadosť sa uplatňuje v situáciách, ktoré sa vyznačujú skôr neutrálnym vzťahom partnerov. Je vo väčšine prípadov konkrétna a presne vymedzená. Prosba, sa naopak uplatňuje v situáciách, v ktorých je signalizovaný rešpekt alebo úcta k partnerovi, daná napr. vyšším spoločenským postavením alebo vyšším pracovným zaradením, vekom, skúsenosťami, ale najmä slušnosťou, inteligenciou a úctou k iným.

Rozkazovacie výpovede s KF nezáväznej výzvy

K rozkazovacím výpovediam s KF nezáväznej radíme návrh, návod a radu. Upozorňujú adresáta na eventuálnu realizáciu/nerealizáciu takej činnosti, ktorú hovoriaci považujú vzhľadom k adresátovi za adekvátnu.

Návrh

Výpovede s KF návrhu poskytujú, prípadne dávajú najavo ochotu hovoriaceho poskytnúť adresátovi nejaké služby alebo výhody, prípadne spoluprácu. Hovoriaci predkladá nejakú myšlienku alebo plán na prerokovanie, schválenie alebo súhlas, prípadne na úvahu.

B	Я и забыла, что ты страстный поклонник таланта этой балерины, а к тому же любитель и знаток балетного искусства. Ну что ж, тебе и карты в руки. Может быть, примем это предложение!
	návrh
A	Надо подумать... Взвесить все „за“ и „против“.

Нáвод

Výpovede s KF návodu poskytujú poučenie, ako niečo robiť alebo používať. Hovoriaci na základe získaných poznatkov alebo vlastnej skúsenosti usmerňuje adresáta v ďalšej činnosti, podáva mu inštrukciu, ako postupovať, aby sa dopracoval k žiadanému výsledku.

- B Вы студент? Студенческий билет у вас с собой?
- A Да, вот он.
- B Заполните требование. **В требовании очень важно указать свое имя и фамилию, поставить номер читательского билета, потом фамилию автора и название книги, год издания и место ее издания.**
návod

Rada

Hovoriaci sa snaží uplatniť svoju vôľu, vyzvať adresáta k nejakej činnosti, prípadne sa snaží dať adresátovi návod, ako riešiť daný problém. Tým, že je skúsenejší, alebo lepšie informovaný, snaží sa dať partnerovi radu, ako postupovať, pretože je presvedčený, že to prinesie adresátovi prospech alebo to bude pre neho výhodné. V pedagogickom dialógu, v snahe usmerniť žiakovu činnosť, učiteľ pomerne často, radí ako postupovať.

- B Я хотела спросить, можно ли пользоваться словарем?
- A Можно. **Но не увлекайтесь работой со словарем, а то не успеете закончить сочинение.** Есть еще вопросы?
Пожалуйста, Оля.
rada
- B Владимир Иванович, план писать нужно?

V predchádzajúcej časti sme posudzovali rozkazovacie vety, ktoré majú KF rozkazu. Avšak v ruskom dialogickom texte sa vyskytujú aj výpovede, ktoré majú rozkazovaciu výpovednú formu, t.j. obsahujú imperatív, ale nemajú KF rozkazu. Sú nepriamym vyjadrením iných KF. Najčastejšie ide o KF želania, ktorá nemá konkrétneho adresáta, neobsahuje výzvu na vykonanie nejakej činnosti. Ide o expresívne a subjektívne typy výpovedí. Druhým typom formálne rozkazovacích viet sú vety s KF otázky, ktoré majú na začiatku imperatív slovesa, ktorý vlastne supljuje oslovenie. Napr.:

- A **Слушай**, как ты проводишь свободные дни в такую погоду? Дождь и дождь.
otázka s imperatívom na začiatku
- B Честно сказать, не очень интересно: читаю, смотрю телевизор. Словом, как все.

- A **Скажите**, пожалуйста, как мне записаться в библиотеку?
otázka s imperatívom na začiatku
- B Вы студент? Студенческий билет у вас с собой?

Imperatív prísudkového slovesa nemusí znamenať, že výpoveď má funkciu rozkazu, a naopak rozkaz a jeho typy okrem imperatívu môžu byť vyjadrené aj inými prostriedkami. Preto musíme rozlišovať formu a funkciu výpovede a z veľkého množstva formálnych prostriedkov na vyjadrenie istej KF zvoliť taký, ktorý najlepšie zodpovedá danej komunikačnej situácii a zámeru hovoriaceho.

Medzi KF a základnými typmi postojevej modality je možné pozorovať určitú súvislosť, aj keď medzi počtom KF a počtom typov modality je značná disproporcia: pomerne veľký počet KF je vyjadrený štyrmi modálnymi typmi. Konečný počet KF nie je možné presne stanoviť, pretože ich vymedzovanie je značne subjektívne, ovplyvňované individuálnym prístupom, globálnym alebo detailným pohľadom pozorovateľa. Istú asymetriu pozorujeme taktiež medzi významom

modálnych typov a významom KF (napr. oznamovacie repliky nemusia vyjadrovať iba oznámenie, a rozkazovacie repliky rozkaz, ale môžu plniť aj iné KF).

Každá KF môže byť realizovaná buď priamo - istým modálnym typom zodpovedajúcim danej KF, alebo nepriamo - modálnym typom, ktorý primárne vyjadruje iné KF. Z toho vyplýva, že modálna charakteristika výpovede vytvára formálnu štruktúru (vonkajšiu formu výpovede) a KF vyjadruje význam (obsah) tejto štruktúry, t.j. zámer, ktorý chce hovoriaci svojou výpoveďou dosiahnuť. Komunikačné a modálne typy výpovedí sú teda dve stránky výpovede, čo znamená, že predstavujú jej obsahovú a formálnu zložku.

Vzájomný vzťah formálnej a obsahovej stránky má rozhodujúcu úlohu pri identifikácii rozličných čiastkových KF. Analýza školského dialógu ukázala, že oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie repliky, resp. výpovede predstavujú značne nehomogénnu skupinu s množstvom rozličných funkčných aj formálnych modifikácií.

Oznamovacie repliky, resp. výpovede sú zastúpené v pedagogickom i učebnom dialógu a plnia funkciu odovzdávanie informácie, oznámenia, konštatovania, hodnotenia, vysvetľovania atď.

Opytovacie repliky, resp. výpovede predstavujú pomerne rozsiahlu skupinu, ktorá je špecifická v učebnej interakcii – vyžiadanie informácie, prosba, návrh, údiv, overenie, vyžiadanie vysvetlenia, vyjasňovanie a pod.

Rozkazovacie repliky, resp. výpovede môžu mať v pedagogickom dialógu charakter pokynu, výzvy, prosby, návrhu, návodu, rady. Hranice medzi čiastkovými KF nie sú striktné, často môžeme pozorovať medzi nimi plynulý prechod.

Zo všetkých modálnych typov sú rozkazovacie repliky najadresnejšie. Jadrom rozkazovacích výpovedí je najčastejšie sloveso v imperatíve. Okrem zreteľného rozkazu sa imperatívom vyjadrujú aj iné vôľové odtienky bez naliehavosti rozkazu, napr. prosba, rada, návod. Pre ruský dialogický text je príznačné časté používanie inkluzívu: *давай, давайме* + infinitív alebo imperatív.

Typickým javom je taktiež používanie rôznych foriem oslovenia na označenie adresáta. Táto bohatá škála výrazových prostriedkov na vyjadrenie výzvy k činnosti, súvisí s tým, že na výslednú podobu takejto výpovede má vplyv niekoľko základných faktorov (školské prostredie, vzťah medzi hovoriacim a adresátom, osobnosť hovoriaceho, ale aj adresáta, komunikačná situácia, obsah a i.).

Viacaspektový pohľad na dialóg nám odhalil niektoré skutočnosti, ako napr. že pedagogický dialóg vedený v ruštine plní v školských podmienkach komunikačný, ale súčasne aj učebný cieľ. Učebný dialóg v ruštine plní len učebný cieľ – osvojenie ruského jazyka v jeho dialogickej forme a komunikačný cieľ je len fiktívny.

Následne môžeme konštatovať, že pedagogický dialóg ako osobitná forma komunikácie sa uskutočňuje medzi učiteľom a žiakom predovšetkým na vyučovacích hodinách a je zameraná na pedagogicko-organizačnú tematiku (pokyny súvisiace s vedením a riadením vyučovacej hodiny, zisťovanie prezencie, zadávanie úloh a pod.), realizuje sa v cudzom jazyku, v našom prípade ruskom, v jeho ústnej podobe.

Pod učebným dialógom rozumieme cudzojazyčné dialogické texty (napr. v učebniciach, konverzačných príručkách), ktoré sú podkladovým materiálom na osvojenie cudzojazyčných zručností (najmä ústneho prejavu a počúvania), sú prezentované v písomnej podobe (učebnicou), alebo aj vo zvukovej podobe (nahrávkou) a spravidla zabezpečujú širší tematický diapazón každodenného života. Učebné dialógy sú istým typom metatextu a odlišujú sa čiastočne od prirodzených, spontánnych dialógov.

Naše výskumy potvrdili, že v dialogických učebných textoch sa uplatňujú ustálené vzťahy medzi modalitou výpovedí a ich zámerom (funkciou). Enunciatívne výpovede podávajú obsah výpovede ako informáciu, správu, konštatovanie, alebo ide o doplnenie, spresnenie, vyjadrujú súhlas, nesúhlas, námietky, poďakovanie, vysvetlenie.

Interrogatívne výpovede, a to zisťovacie aj doplnňovacie otázky, vyžadujú informáciu, jej spresnenie, vysvetlenie, ale môžu vyjadrovať návrh, prosbu, údiv, pochybnosť, overenie stavu, vyžiadanie niečoho, zdvorilé výzvy k činnosti, aj námietku.

Imperatívne výpovede vyjadrujú vôľu hovoriaceho výraznejšie a spravidla vyžadujú, aby niečo urobil, alebo neurobil ako pokyn na vykonanie činnosti, zadanie úlohy, príkaz ale aj prosbu, návrh, radu.

V oblasti zložitých a maximálne rôznorodých komunikačných interakcií, ktoré nesporne odráža prirodzený dialóg sa ukazuje sa, že práve dialóg najlepšie vyhovuje žiakovej učebnej činnosti, ale aj činnosti učiteľa, ktorý túto aktivitu ovplyvňuje. Vychádzame zo skutočnosti, že pre budúceho učiteľa ruského jazyka je nevyhnutné a zároveň účelné vysvetľovať niektoré javy v dialogickej komunikácii s cieľom prispieť k zdokonaleniu výučby dialogickej reči v cudzom jazyku.

Literatúra

ENCYKLOPÉDIA jazykovedy. Bratislava: Obzor, 1993.

GAVORA, P. a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: Veda, 1988.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN, 1989.

REJMÁNKOVÁ, L.: K otázce učebního dialogu. Cizí jazyky, 41, 1997/98, s. 3-5.

MÜLLEROVÁ, O.: Analýza telefonických rozhovorů z hlediska řečového jednání. Slovo a slovesnost, 45, 1984, s. 8-19.

ZELENICKÁ, E.: Niekoľko poznámok k dialógu. In: Technológia vyučovania a cudzie jazyky. Nitra: VŠPg, 1996, s. 58-63.

БОЙКО, Л.– ЗЕЛЕНИЦКА, Э.: Будни и праздники. Nitra: VŠPg, 1995.

TEACHING LANGUAGE THROUGH LITERATURE IN THE YOUNG LEARNERS' CLASSROOM

Ivana Žemberová

1 Some Aspects of the Early Start of Learning Foreign Languages (Language Teaching in the Young Learners' Classroom)

Socio-political changes in Europe aroused a need to form a "new European citizen". People, apart from being Slovaks, Czechs, Hungarians etc., should be Europeans as well, and should feel and behave as such. The process of becoming European is interconnected with learning languages, the more the better, learning about the cultures, and learning to respect the cultures and otherness of other European nations. Professor Tandlichová²¹, in her reflection on the innovations promoted by the Common European Framework of Reference for Languages and European Language Portfolio, states that developing a cultural awareness and respecting the differences of cultures is an inseparable part of language teaching. The formation and development of **inter-** and **multiculturalism** are becoming the main objectives of language teaching from a very early age. This statement already answers the question of when to start teaching and learning foreign languages. An early start in learning languages, in relation to formation of respect for other cultures, is promoted also by Gadušová and Hartánská²²: "Furthermore, they [young learners - author's comment] have not developed negative attitudes to foreign languages and cultures."

The early start of learning foreign languages and its possible advantages have often become a subject of research studies. According to the **theory of the critical period** in learning languages, the duration of which is limited and usually ends before adolescence, for the most effective learning and best possible acquisition of a foreign language, it is important to start as soon as possible. Many research studies prove that those who start learning languages during the period of childhood, when the learning is carried out on the basis of some inborn faculties, acquire a higher level of language proficiency than those who start after the period of adolescence. On the other hand, some other research papers show that older students, especially at the beginning of their studies, can reach better results, both in the pace and amount of acquired knowledge. However, as Gadušová²³ states, the same applies to other subjects in the primary school curricula. On the grounds of the above mentioned, the beginning of school attendance should theoretically be postponed until children are physically and mentally more mature, which is an opinion that would hardly anyone agree with.

According to Lenneberg,²⁴ there exists a so called **language acquisition device** for learning both the mother tongue and foreign languages that should be stimulated during the critical period, otherwise the child will never be able to learn to speak. In everyone's brain there is a special area responsible for the production of speech. It controls the movement of speech organs as well as the flow of signals from the brain to the speech organs. There is a record of a

²¹ Tandlichová, E.: Súčasné trendy vo výučbe cudzích jazykov – v čom a do akej miery? In: Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: UKF, 2004.

²² Gadušová, Z. - Hartánská, J.: Impact of Psycho-somatic Characteristics of Young Learners on Foreign Language Teaching Methods. In: Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: UKF, 2004.

²³ Gadušová, Z.: *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca:Dieťa*. UKF v Nitre. Filozofická fakulta. 2004, p.39.

²⁴ Lightbrown, P.M - Spada, N.: *Ako sa učíme jazyky*. SAP. Bratislava, 1997, p. 25.

boy called Victor and a girl Genie²⁵, who were not taught to speak when they were little. The former was found “wild” and naked in the woods of Aveyrone in France at the age of 12, the latter was isolated, neglected and tormented by her mentally ill father until she was 13. After they were found, they gradually developed certain skills, memory, thinking and other cognitive functions, they were partly able to socialize, but they were never able to learn to speak.

Although research in general does not give sufficient evidence that those who start learning a foreign language earlier are considerably better as far as the language proficiency is concerned (though they may have some advantage in certain skills, such as pronunciation), it suggests that the true value of learning MFLs (Modern Foreign Languages) from an early age is more attitudinal.²⁶

In Sharpe and Driscoll,²⁷ it is also suggested that learning at a formative age about a foreign language and the culture in which it is embedded will enhance the overall quality of pupil’s educational experience, contribute to the primary child’s overall personal development, and cultivate children’s communication skills and understanding of human cultures. Research²⁸ provides evidence that the children who start learning a foreign language in primary school show a more favourable attitude towards speaking the foreign language in comparison with those who start learning the language in secondary school. However, the age is not the only factor that influences the positive attitude towards learning a foreign language. Especially with young children, it is important to raise their interest. They will most probably not learn the language because their parents want them to or because they think it might be useful for their future occupation but because they are intrinsically motivated to learn it, which means they like and are interested in what is to be learnt. And this is where children’s literature can be successfully used, because if used sensitively and in balance with other materials, keeping in mind the child-centred approach, it can serve as one of the best ways to stimulate children’s reading and communication in the foreign language.

1.1 The Role of Children’s Literature in the Young Learners’ Classroom

Children encounter various genres and forms of children’s literature from the time of their early childhood. It is not just the stories they listen to before going to bed; they sing while they play with toys or when they play games on the playground with their friends. Fairy tales, stories, nursery rhymes, songs and games form an important part of children’s lives. Children’s literature forms a significant part of children’s culture and education in their mother tongue, so it is quite logical that it should belong to foreign language learning as well and should be given a firm place in the ELT classroom.

Before children begin school, they are familiar with many folk and fairy tales as well as with some of the English modern fiction translations, such as *Winnie the Pooh* etc. Either through books or television they know characters like Little Red Riding Hood, Snow White, Gulliver, Robinson Crusoe and many others. Because many fairy tales belong to a global heritage rather than to the heritage of a single nation, children reading or listening to English fairy tales will come across the characters and events they already know, although sometimes under different names, like Hansel and Gretel instead of Janko a Marienka. Thus, the previous experience with a literary text in the mother tongue plays an important role in the comprehension of the English version of the particular text.

²⁵ *ibid.*, p. 26.

²⁶ see Sharpe, K. - Driscoll, P.: At what age should foreign language learning begin? In K. Field (ed.): *Issues in modern foreign language teaching*. London: Routledge Falmer, 2000, p.84

²⁷ *ibid.*, p.76.

²⁸ *ibid.*, p.83.

There are numerous advantages in using children's literature in English language teaching. Various genres of literature for children, ranging from nursery rhymes, songs, riddles to fairy-tales, short-stories or even novels, have a potential to positively influence **the personal and emotional development of learners, to develop imagination and fantasy, improve reading and motivation to learn, raise interest, socialize, and explain some aspects of the culture and society of the target language nation.**

In relation to the innovative approaches in foreign language teaching, Professor Tandlichová²⁹ stresses the development of the seven intelligences, included in the theory of the multiple intelligences by psychologist Dr. Howard Gardner. Professor Gadušová³⁰ further states that the most effective learning can be initiated only through activating and harmonizing all of these different aspects of the mind. We may conjecture that children's literature could serve as a unifying element, because it is possible to apply it in development of most, if not all, of Gardner's intelligences. The **linguistic** intelligence, for example, can be developed through project work (creating a book), word games, telling a story; **logical/mathematical** through riddles; spatial through puzzles, pictures; **bodily/kinaesthetic** through dramatizing; **musical** through listening to songs and singing; **interpersonal** through communicating while working on a task (associated with a literary text); and **intrapersonal** through working alone on individual tasks as a part of creating a book, etc.

Literature is a strong motivator, simply because children like both reading and listening to fairy tales, stories, nursery rhymes, etc. They have an **intrinsic motivation** to read or listen to literary texts. It is quite unlikely that a child would ask her/his mum to read her/him a newspaper article as a bed-time story. It is more likely that only very few children would go to bed without having a fairy tale or some other story read. Intrinsic motivation closely hangs together with **interest**, because if children like something or are interested in something they are likely to be motivated to read it. The interest of children arises from the very characteristics of children's literature, naturally. Deriving from *Children's and Juvenile Literature*³¹ we summarize the characteristics of children's literature as follows:

- children's point of view (children's aspect) - children's books should be written with regards to the psychology of children;
- topics interesting for children;
- language elements typical for children;
- preference for short dynamic stories and rejection of long descriptions and explanation;
- clear moral determination of characters - children need to know who is good and who is bad, what is true and what is false;
- literary characters are children of readers' age, as well as personified animals and toys;
- text accompanied by pictures, presence of sensual elements – children "like picture books and texts with funny graphics (palindromes, letters of various sizes and colours, words substituted by small pictures, etc.) As for sound, frequent and popular are expressive rhythms, rhymes, alliteration, paronomasia, onomatopoeia, anagram, acrostics, telestics, calambur, etc.)."³²;
- simple syntax, concrete and strict diction;
- play as the most important activity for children – children like nonsense, imagination, and fantasy.

²⁹ op. cit.

³⁰ Gadušová, Z.: op. cit., p.13.

³¹ Pokrivčáková, S.: *Children's Literature in English*. Nitra: ASPA, 2008, pp. 10-11. ISBN 978-80-969641-1-6.

³² ibid., p. 10.

The last of the aforementioned characteristics stresses the role of play as the most important activity for children. When we consider the emotional and cognitive as well as the linguistic development of children, the act of playing plays a vital role in the lives of children and that is why we give it a special attention in this paper, as well.

1.2 The Role of Playing in the Young Learners' Classroom

Nowadays, still younger children start learning foreign languages. Children's literature, being a natural part of children's lives and communication in their mother tongue, thus gains in importance also in the area of language teaching. Provided it is used properly, it can motivate children not only to read and work with the particular text in the target language, but it can also guide them towards general reading, which is an important fact in the time of television and computer prevalence over books. Children's literature thus plays an important role in the **linguistic, cognitive and affective development and cultural awareness** of children. Yet, we have to realize that, apart from the content, it is also the way of teaching and learning the language through literature which is extremely important in order to raise the motivation and provoke the child's development in different areas. However, many teachers of young learners have not been trained for working with children's literary texts and many of them have not even been trained for teaching young learners. The research proved that a few years ago, only 16.7% of teachers on primary level had been trained and qualified for teaching children of this age group.³³ Undoubtedly, teachers realize the importance of nursery rhymes, songs or fairy tales in the EFL classroom, but in their effort to implement them in their class they have to overcome a few problems and take into consideration various different aspects of teaching on primary level. What all teachers have to keep in mind in selecting the literary text and choosing the proper techniques and teaching method, however, are the psycho-somatic characteristics of young children as well as their need to play.

Children, especially on the pre-school and primary level, are interested in the process rather than in the result of learning. Their learning is activated and realized through playing. Children learn best if they are involved in **doing, carrying out an activity**. As stated above, from early childhood much of the learning in the mother tongue is realized through playing, and playing is very often associated with various forms of children's literature. Then, it sounds quite natural that play should be an inseparable part of English language teaching on the primary level.

In dictionaries the term **play** is defined as follows:

- noun – amusement, pleasure, games, fun, entertainment, relaxation, enjoyment;
- noun – activity by children that is guided more by imagination than by fixed rules;
- noun – drama, show, performance, miming activities, dramatic piece intended for performance by actors on a stage;
- verb – be engaged in playful activity, amuse oneself in a way characteristic of children, occupy oneself in amusement, sport or other recreation;
- verb – pretend to be, play a role or part.

From the definitions above it is evident that there is a close interrelation between **play** and **children's literature**. Especially, with little children, it is hardly possible to imagine one without the other. This close relation between playing and literature can also be seen in Figure

³³ Gadušová, Z.-Malá, E.-Múglová, D.: Výučba cudzích jazykov na slovenských základných školách a špecifika prípravy učiteľov pre tieto školy. In: Zborník prací ze IV. Regionální středoevropské konference SIPLV: Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 3. tisíciletí. Praha: Karlova univerzita, 2003, s. 13.

1, showing different possible meanings and English equivalents of the Slovak term **hra** as well as their mutual relations.

Figure 1

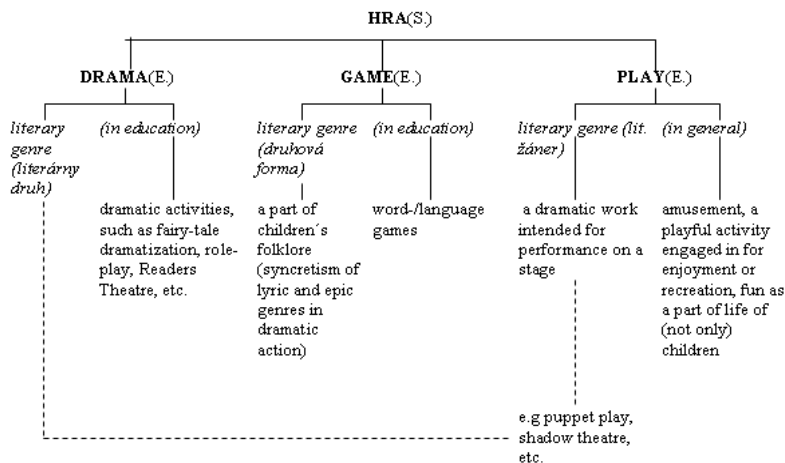


Fig. 1 Legend: (S.) – Slovak
(E.) – English

Playing, in general, as well as playing with children's literature includes **fun**, a word that occurs also in the definitions of the word play above. Fun is very important in learning and we dare to say that it definitely belongs to young learners' language classes, and that children's literature provides an excellent basis for having fun in the language classroom. The importance of fun is considerable, because it is actually the fun element that creates a desire to communicate, and while having fun during playing a game or completing some task as a part of the game, children have an opportunity for real language use. Apart from that, fun while playing a game can effectively lower a potential affective filter and reduce stress, which blocks higher centres of thinking and thus hinders rational thinking. In this way, games are a very effective opportunity for indirect learning. Halliwell³⁴ relates the process of indirect learning in a language classroom to the way we develop our mother tongue, saying that we do not consciously set out to learn it. We acquire it through continuous exposure and use. That is why games and playing in the language classroom are of such importance.

Imagination and **fantasy** also occur in the above given definitions of play. At the same time, these terms form an inseparable part of the concept of children's literature. In respect to the process of learning, we give a quote by Sue Halliwell who describes the role of fantasy and imagination in the lives of children as follows:

"Children delight in imagination and fantasy. ...It is more than simply a matter of enjoyment, however. In the primary school, children are very busy making sense of the world

³⁴ Halliwell, S.: *Teaching English in the Primary Classroom*. Addison Wesley Longman Limited, 1992, p.5

about them. They are identifying pattern and also deviation from the pattern. They test out their versions of the world through fantasy and confirm how the world actually is by imagining how it might be different. In the language classroom this capacity for fantasy and imagination has a very constructive part to play.³⁵

According to Halliwell, language teaching should be concerned with real life. But teachers should not forget that reality for children includes imagination and fantasy, which is very much an authentic part of being a child. In addition, imagination in the lives of children also provides a very powerful stimulus for real language use. Plato, in *The Republic*³⁶, already appreciated the role of imagination when he expressed the idea that the proper education for his future ideal citizens was to be found in the traditional myths and tales. Hughes³⁷ further develops the idea of imagination's importance, saying that it is "the faculty of creating a picture of something in our heads and holding it there while we think about it" and a "control panel" of all the things we do and therefore it should be definitely taken into consideration in education. Teachers should try to beat the scientific ideal prevalent especially in the last 50 years which seemed to be against the inner world of the humans, contemptuous of the human element. In this ideal, instincts and feelings became dehumanised. However, he is glad to see that a change has already occurred where educationalists tried to build upon the child's imagination, keeping in mind that every child is nature's chance to correct culture's error.³⁸

To sum up, the role of imagination is vital for a child's personal development and for maintaining his/her interest in what is to be learnt. Therefore, it is important that teachers build upon this fact and, by the means of children's literature as a great motivator and a source of fantasy, develop the child's imagination, keeping in mind its benefits in people's lives. Because, as Hughes says, what began as an idle reading of a fairy tale ends, by simple natural activity of the imagination, as a rich perception of values of feeling, emotion, and spirit which would otherwise have remained unconscious and languageless.³⁹

1.3 Literary Genres in the Young Learners' Language Classroom

Literature for children is specific not only in the recipient group, formed by children and young people from early childhood up to approximately 15 years, but also in its genres and forms. At the beginning of this chapter we therefore find it useful to offer a **genre division** of children's literature, adapted from Ján Kopál⁴⁰ and Gervase Phinn⁴¹.

Apart from the literature for children of the pre-school age (so called non-reading phase), Ján Kopál further differentiates literature for 6-10 year old children (early school age) and 11-15 year old children (late school age). The literature for children younger than 3 years is mostly made up of poetry (nursery rhymes and songs) and picture books; children older than 3 years but still at pre-school age come across poetry (nursery rhymes, songs, riddles), folk and modern tales (animal, fairy tales), fables, simple tales from real life, toy-books, albums, picture books, children encyclopaedias, short drama, puppet theatre, etc. At the early school age, children still appreciate poetry (verses with regular rhythm, sayings, riddles), folk and modern tales, legends, stories from the life of children, history and nature, but on the other hand they start to

³⁵ *ibid.*, p. 7

³⁶ cited in Hughes, T.: *Myth and Education*. In Geoff Fox (ed.): *Celebrating Children's Literature in Education*. Teachers College Press, 1995, p.3

³⁷ *ibid.*, pp. 9-10.

³⁸ *ibid.*, p.15.

³⁹ *ibid.*, p. 18.

⁴⁰ Kopál, J.: *Próza a poézia pre mládež*. Enigma, 1997, p.39.

⁴¹ Phinn, G.: *Young Readers and their Books: Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour*. David Fulton Publishers Ltd., 2000, p. 14.

be interested also in non-fiction literature, commentaries, albums, children encyclopaedias, books accompanied with records, short drama or puppet theatre. Older children tend to turn from poetry and fairy tales towards legends, historical prose, biographies, short-stories, novellas, and novels. They like reading books describing the life of children (boys', girls', and school stories), adventure, science-fiction, humorous stories, travel books, encyclopaedias, information texts, etc.

The following children's literature genre forms have been selected from the extensive list of genres and genre forms in Gervase Phinn's *Young Readers and their Books*. They are divided as follows: prose (various forms of stories, such as school, fantasy, adventure, humorous, stories, folk and fairy tales, legends, myths, jokes, fables, science fiction, etc.), poetry (nursery rhymes, chants, tongue-twisters, limericks, riddles, songs and lyrics) and non-fiction (newspaper, letters, recipes, anecdotes, journals, advertisements, etc.)

In the following text, we will discuss several of these, namely those that, according to our research results reported later in this paper (see Table 3), we find to be most popular with children and teachers in the language classroom. Thus, we will deal with poetry including traditional songs, chants and games, popular songs, picture books, short stories and fairy tales. Shortly discussed will be alternative fiction as well as technology as a possible tool of bringing literature to the child recipient.

Poetry

The great advantage of poetry is that it is applicable at any stage of learning English and it is suitable also for beginners. Poetry involves nursery rhymes, songs, chants, jokes, tongue-twisters, riddles, etc. Its repetitive nature and to a great extent the rhyme and rhythm present in poetry help children to learn and remember it better and in an easy and enjoyable way. They learn new vocabulary and remember it in chunks. However, apart from teaching vocabulary, poetry is a good way to teach and practise pronunciation, sounds, stress patterns of English, and grammar structures. As has already been mentioned, poetry, and literature in general, forms an inseparable part of the nation's culture, and as such it may enter into various relationships with other cultural aspects. We can find many references to children's songs, poems, or chants in books or films for adults as well, such as in **Ken Kesey's** *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, to mention at least one. Those who are not familiar with the rhyme may think that the title has no association with the content of the book, later also made into a film. However, those who know the full version of the rhyme know that it belongs to the group of counting out rhymes and the book's title actually makes its last line. A child standing in the middle of a circle recites the rhyme and on each stress points at other children standing in the circle around him/her. The child who is pointed at when the word "nest" is uttered must leave the circle, such as the main character of the book had to "leave the circle" at the end.

Working with poetry in the language classroom can not only enliven the lesson but also create a basis for various classroom **activities**, such as:

- children listen/say the rhyme and demonstrate the actions
- children make a book of poems, illustrate it
- the teacher cuts out some words off the poem and substitutes them with pictures, children read the poem with pictures instead of some words
- children cut out pictures from magazines that match the words in the poem, put them in order and use as prompts for reciting the poem
- children play with poetry, create their own poetry (acrostics, telestics, concrete poetry, etc.)
- older children discuss the references to the poem in a book, film, etc.

Traditional songs

Traditional songs in the language classroom increase motivation and create a relaxed atmosphere and the whole class' participation. Their music and rhythm form an essential part in the language learning of young learners. Some are good for singing, others for doing actions, practising grammar, vocabulary, stress, intonation or for TPR activities.

Activities using a song in the language classroom can be as follows:

- listen and act (children listen to a song and do actions, for example, clamp their hands, point to their noses, or move as described in the song, etc.)
- listen and fill in the gaps (children listen to the song and fill in the blank spaces in the text; re-listening needed, afterwards they can compare their texts or check the text together with the whole class)
- listen and sing along
- children listen to a song looking at a picture that describes the song but has some gaps or mistakes, children complete or correct the picture
- children listen to a song and look at a worksheet with the pictures that describe the song but are out of order, children put the pictures in the correct order
- the teacher cuts the lines of a song and mixes them up, children put the lines in the correct order

Popular songs and lyrics

These songs are especially popular with older children, who consider traditional songs too childish. Although popular songs do not belong to the canon of children's literature, they deserve to be mentioned at this place, as, apart from being a big motivation, they can equally serve as basis for language work. They are best in listening activities, but at the same time they stimulate discussion and writing activities as well. Many children and young adults listen to songs of their popular music band or singer, translate the unknown words and learn lyrics by heart at home. They are interested in this kind of music, and thus motivated to work with it. Therefore it would be a pity not to use it for language work in the classroom. However, songs we want to use for this purpose need to be properly chosen. The following aspects have to be taken into consideration when choosing a popular song for work in the language classroom:

- students usually prefer rock, and pop songs, but country songs are also possible
- the song must fulfil the purpose it is used for (involve structures, vocabulary or themes dealt with in the classroom)
- the pace, vocabulary and grammar structures must in accordance with students' language proficiency
- drums and guitars should not overwhelm the singer's voice
- grammatically incorrect lyrics and some slang are acceptable in popular songs

As for the **activities** suitable for working with and exploiting popular songs, teachers can use some of those mentioned in the passage on traditional songs. However, some of them are already too childish for older children, therefore teachers should choose carefully. Suggestions on pre-listening, listening and post-listening activities can also be found on various web pages dealing with using popular songs in the language classroom. The following list contains a selection of some activities available in *Supporting Classroom Activities Through The Use Of Songs*⁴². A few other activities have been added to the original list:

pre-listening activities

- introduce new, unknown words

⁴² www.institut.cg.yu/zaposleni/Novelty%20-%20songs.doc (3.9.2003; at present no longer available on internet)

- write on the board questions or key ideas
- write the title of the song and ask students what they know or think about it, students anticipate what the song is about

listening activities

- let students listen to the song to get the idea what it is about
- the second listening may involve writing down a couple of key words or ideas, or rhyming words
- students fill in the blank spaces in the text, there might be options at the bottom or at the side of the line with a gap from which students have to choose the correct one
- students put jumbled lines or parts of the text in the correct order

post-listening activities

- check if the students have properly filled the gaps
- give statements about the song, students say if they are true or false
- students answer comprehension questions
- students write another ending of the song
- students discuss the topic presented in the song, express their ideas and thoughts about the given theme and thus become personally involved

Games

Through games teachers can change learning and practising English into an enjoyable activity and create a friendly atmosphere. In some games children recite a poem, chant or sing a song; some can involve physical movement and in the others children have to communicate with each other in order to fulfil the task, thus practising vocabulary, grammar, etc. While having fun, children actually do some language work as well. Younger children usually prefer those with poems, songs, or moving around, while older children like playing board games (e.g. Hangman or Bingo), games based on thinking, combining and communication, etc.

For classroom as well as out-door games see:

www.geocities.com/Athens/Delphi/1979/games/articles/eflgames.html

www.gameskidsplay.net/

www.eslkidstuff.com/gamesmenu.htm

members.tripod.com/~ESL4kids/

Phillips, S.: *Young Learners*. Oxford University Press, 2001, p. 79-92

Vale, D. - Feunteun, A.: *Teaching Children English*. CUP, 1995, p. 262-266

Picture books

Picture books are very popular with young children who are not yet skilled in reading longer passages. Even wordless books, most appropriate for beginning readers, can teach children reading, they teach how books work, and in which direction they should be read. According to Watson and Styles⁴³, the picture book is both an art object and a central tool in the development of reading.

Picture books, however, can contain text as well. They are not the same as illustrated books. While illustrated text could do without the picture, in picture books the relation between the picture and text is of great importance. The former complements the latter and vice versa; the illustrations add additional meaning to the words, they are motivating and can encourage predicting what is hidden.

⁴³ Watson, V. - Styles, M. (eds.): *Talking Pictures. Pictorial texts and young readers*. Hodder&Stoughton. London, 1996, p. 1

"The pictures may add important facts that the text doesn't give, or they may simply, for example, show what a character or scene looks like. The illustrations may also undermine the written story, providing an ironic subtext."⁴⁴

Sometimes what is not said in the text, but shown in the picture, might be the most important thing, e.g. in **Pat Hutchins'** *Rosie's Walk*. Although the book has nearly thirty pages, the whole verbal narrative consists of a single sentence: "One day, Rosie, the hen, went for a walk across the yard, around the pond, over the haycock, past the mill, through the fence, under the beehives, and got back in time for dinner." However, from the narrative you do not know there is any fox following the hen. It is only pictures that show children all the disasters the fox got into when following Rosie.⁴⁵

To sum up the potential of picture books and their role in developing reading, we cite Morag Styles:

"...some pictorial texts actually teach young readers sophisticated lessons about how narrative works: that the story is made up of words and pictures together; that what is not said can be the most significant element in the story; that reading is a game with lots of different rules; that there are cultural features in all children's stories; that patterns are created with an infinite number of variations; that when we want to make new meanings we often use metaphor; that words mean more than they say; that different kinds of story telling can exist side by side, each having different conventions; that written discourse is infinitely various."⁴⁶

Reading picture books in the language classroom can be accompanied by some of the following activities:

- children look at the pictures and describe them
- children "read" the pictures, they create their own stories
- children compare the text with the pictures
- children create their own picture book
- discuss any experience children may have in connection with the story of the picture book, with the theme, characters, etc.
- children tell the story from the point of view of another character or perspective

Stories and Fairy tales

Children's stories and fairy tales have a firm position in the entertainment and education of children in their mother tongue. For various reasons they should belong to the foreign language teaching and learning as well. Their value has already been briefly discussed above. In addition, children can also profit from the previous knowledge of fairy tales, as many of them belong to a global heritage and various versions often differ only in a few details. The results of the questionnaire analysis presented later (see Table 7) in this study confirm that the knowledge children bring from home can help their comprehension of the tale and of other tales as well. Like nursery rhymes and songs, classical stories and fairy tales also have a great impact upon the present culture of the nation. Very popular stories for children (and adults as well) in recent years have been *Shrek* and *Shrek 2*. Both the original and its sequel are sort of parodies with lots of references to traditional fairy tales, and only the previous knowledge of

⁴⁴ Bodmer, G.R.: Approaching the Illustrated Text. In G.E.Sadler (ed.): *Teaching Children's Literature*. The Modern Language Association of America, 1992, p.73

⁴⁵ see Preložníková, E.: British and American Picture Books. In: Bobulová, I., Pokrivčáková, S., Preložníková, E., Příbylová, I.: *Children's and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra: UKF, 2003, p. 81-82

⁴⁶ Styles, M.: Inside the tunnel: a radical kind of reading – picture books, pupils and post-modernism. In Watson, V. - Styles, M. (eds.): *Talking Pictures. Pictorial texts and young readers*. Hodder&Stoughton. London, 1996, p.25

them helps one to fully understand and appreciate the jokes in these tales. Fortunately, many Slovak and English fairy tales are nearly the same or at least similar, so it is not a problem for Slovak children to understand Shrek. And even if it was, the story and its characters, especially the donkey, are funny enough to laugh at. However, references to children's classics can be found also in a number of films for adults, e.g. in *The Matrix*. For example, when Morpheus talks about falling down the rabbit hole when he gives Neo a chance to choose between staying in the Matrix or leaving it for the real world, he actually compares Neo with Alice from *Alice's Adventures in Wonderland*. And he does not mean just the actual falling down the tube that could resemble a rabbit hole, but also the fact that after falling into the real world, Neo could really feel like Alice in *Wonderland* where everything seems to be upside down.

Stories in the classroom can provide a good basis for linguistic work. They can train the skills of listening, speaking, reading and writing. Stories are also very suitable material for the long advocated thematic approach to education.

"The theme, project, centre of interest or whatever one chooses to call it, has long been advocated, particularly in primary education, as a vehicle for learning. The stimulus of an appropriate theme arouses interest and engenders motivation." ⁴⁷

However, language in original stories and tales is often difficult and instead of motivation and enjoyment it might cause rejection. If there are too many unknown words and difficult structures in the text, the pleasure of reading would be lost and the reading itself would actually change into dictionary work. Therefore, the so called readers could be seen as a suitable alternative to the original versions.

Alternative fiction

To the alternative fiction that could possibly be used in the language classroom count comics or cartoons. Many comics and cartoons contain language and aspects that educationalists would not agree with, they are usually criticised for violence, slang, racism, sexism, etc. But on the other hand, if the material for language work is carefully chosen, it can provide useful ways by which direct speech might be understood.

"Cartoon bubbles invariably contain direct speech and once children realise this their understanding improves. They can then proceed to creating their own speech bubbles. Comprehension is another skill to which comics can be harnessed. Cut the cartoon frames out and request that they should be sequenced. Alternatively, remove the writing beneath the cartoon frames or even delete the speech bubbles and request children to provide their own versions. And, of course, children can create their own cartoons..." ⁴⁸

2 Using Children's Literature in Slovak Schools (Empirical Research)

The following chapter presents the objectives and results of a research carried out in Slovak primary and eight year grammar schools in 2003; with the purpose to get information about the status of children's literature in English language teaching. To pursue the objectives of our research, we used a **questionnaire** as a quantitative research method, with the intention to get a large number of responses by teachers in practice.

The total number of questionnaires that were sent to schools in all parts of Slovakia was **306**. Out of this number we received **225** filled in questionnaires, which represents 73,52% successfulness.

2.1 Research Objectives

⁴⁷ Garvie, E.: *Story as Vehicle*. Multilingual Matters Ltd., 1990, p.30

⁴⁸ Fenwick, G.: *Teaching Children's Literature in the Primary Classroom*. London: David Fulton Publishers, 1990, p.134

Considering the theoretical concepts of using children's literature in the EFL classroom, we formulated the following objectives of our research:

- **To get information** about the attitudes of teachers and children towards the use of children's literature in teaching and learning English at Slovak primary and eight year grammar schools.
- **To get information** about the place, role and the range of use of individual children's literary genres as well as availability of the additional materials at Slovak primary and eight year grammar schools.

As we have mentioned before, children's literature forms an inseparable part of children's lives. Consequently, children are naturally interested in the presented text and motivated to deal with both the text and the activities associated with it. In reference to English language teaching we were interested in the attitudes and reactions of children in Slovak schools to teaching and learning English through literature and how do teachers think that this contributes to the children's language proficiency development.

After having spoken to several students, who, after having graduated in the field of English language and literature, started to teach English in a school, we found out that they often have to give up many of their ideas of an original and motivating approach to teaching. They would gladly enrich the course-book work by extra activities and games and bring various literary or non-literary materials in order to make the English class an enjoyable place. However, their effort often runs aground on unsuitable conditions, such as time and curriculum restrictions, time-consuming preparation of lesson-plans for the use of literary texts, etc. As a consequence, they often have to conform to the conditions, which may gradually lead to the restriction of their teaching solely to the work with the course-book, only occasionally enriched by some extra activities or literary texts. On the basis of the above mentioned we supposed that there is a connection between the length of the teachers' teaching practice and the frequency of the literary texts use in the EFL classroom and in our research we tried to either prove or disprove this hypothesis.

Integration of children's literature into the process of teaching foreign languages is not always easy. Because there are a large number of different text-books by different authors and publishing houses, it is not expected that all of them will meet the requirements teachers of young learners have in connection with children's literature. Literary texts are often considered to be just an additional material to a text-book. Therefore, teachers have to look for these materials and prepare the activities themselves. In the research we wanted to find out what the teachers in Slovak primary and eight year grammar schools think about the amount of children's literature input in EFL classes, whether they find it sufficient or not and whether they have an access to the additional materials from the field of children's literature at their schools.

2.2 Research Results

In the following text we offer the analysis of the responses to selected questionnaire items, relevant for this study.

2.2.1 Children's Literature in the EFL Classroom

At the beginning, all of the teachers (100%) involved in our research gave an affirmative answer to the question, through which we wanted to find out if they use any of the numerous genres of children's literature as addition to the prescribed text-books.

Next, the teachers were asked about the availability of additional literary materials in their schools, as well as of other sources from which they obtain these materials. For the responses see **Table 1** and **Table 2** below.

Table 1 – Teachers' Access to Additional Literary Materials in Their Schools

Additional materials	Number	%
are available	139	61,78
are not available	86	38,22
Total	225	100%

Table 2 – Sources of Additional Literary Materials

	Number	%
through order catalogues	84	37,33
in bookshops by the teachers themselves	106	47,11
in libraries	49	21,78
on internet	36	16
Others	66	29,33

Nearly 40% of the respondents replied that they do not have access to supplementary literary materials in their schools, although the availability limitation is only relative, depending upon the particular school. Many teachers, including those who have access to these materials, as well as those who do not, obtain them in bookshops (47,11%), through order catalogues (37,33%), in libraries (21,78%) and on internet (16%). The possibility *others* marked by almost 30% of the respondents includes various projects, teachers' seminars, borrowing from the students or colleagues and using their own books.

2.2.2 Popularity of Various Literary Genres with Slovak Learners of English

At the beginning of the questionnaire all the teachers stated that, apart from the textbooks, they also use various complementary materials in their English classes. All of them use some genres of children's literature, such as fairy-tales, nursery rhymes, songs, graded readers and so on. Subsequently, on the basis of their own experience acquired during the years of working with children, they were asked to say which forms of children's literature are most popular among the primary level learners and which among the lower secondary level learners. **Table 3** gives us percentage representation and graphic illustration of individual genre forms. Another item, listed below the individual genres, shows to what extent children enjoy being presented literature through audio and video media. This item, being a form of presentation rather than a literary genre, is treated separately and the relevant data are presented in a separate table (see **Table 4**).

Table 3 – Popularity of Literary Genres with Slovak Learners of English

	on the primary level (1-4)		on the lower sec. level (5-9)	
	Number	%	Number	%
poetry (nursery rhymes etc.)	103	72,03	34	15,96
Songs	132	92,31	121	56,81
Games	98	68,53	118	55,4
drama	6	4,2	18	8,45
authentic literary texts	0	0	8	3,76
graded readers	0	0	68	31,92

From **Table 3** it is clear that children on the primary level love singing, playing games and learning nursery rhymes, while English authentic literary texts and graded readers are completely excluded from the range of their interest. The fact that teachers do not use original literary texts or readers on the primary level is due to the linguistic difficulty of these materials, as well as their length, which is inappropriate for very young learners. Songs and games are very popular on the lower secondary level as well; however, children already start showing a raised interest in video and audio materials, as well as in reading longer literary texts, as a result of their more developed reading and technical skills. As far as the popularity of songs is concerned, some of the teachers added a note saying that children on the lower secondary level prefer pop songs to those that belong to the canon of children's literature. On that basis we suppose that there might be a certain number of teachers who indicated songs as one of the most popular genre forms on the lower secondary level without having realized that they had to take into consideration exclusively children's songs. The most significant difference between the primary and lower secondary levels can be seen in the falling capacity of children's poetry to raise the interest of older children.

Table 4 – Technology Use Popularity

	on the primary level (1-4)		on the lower sec. level (5-9)	
	Number	%	Number	%
audio and video	12	8,39	79	37,09

In general we can say that although we expected higher interest in audio and video media on the primary level (see **Table 4**), most of the collected data matched our expectations and reflected the fact that children of various age groups have different needs, abilities, interests, and eventually language skills.

2.2.3 Children's Perception of the Use of Literature in EFL Classes

In connection with the above mentioned data, we suppose that when the criteria for selecting a literary text and the literary genres preferences described above are taken into consideration, children's perception of the use of literature in the EFL classroom is positive. In one of the questionnaire items, the teachers were asked to express their experiences with children's reactions towards literature in English lessons. For the answers see **Table 5**.

Table 5 - Children's Perception of the Use of Literature in EFL Classes

	Number	%
positive	159	70,67
neutral	71	31,56
negative	2	0,89
"I do not know" or no answer	10	4,44

Almost 71% of the respondents declared that the reaction of their students towards the use of children's literature as additional material to the text-book is positive. A neutral reaction was indicated by 31,56% of the teachers, while only 0,89% of the teachers stated that their students' attitude to the use of literature in English lessons is negative. The total number of answers is higher than 225, due to the fact that more than 7% of the respondents marked more than 1 possibility, often having experienced a positive reaction on the primary level while the reaction of their lower secondary level students was rather neutral.

2.2.4 Teachers' Perception of the Role of Children's Literature in the Language Proficiency Development

A further sub-area of our research concentrates on the teachers' perception of children's literature as a stimulator of language proficiency development. First, the teachers were asked to what extent the use of children's literature in the EFL classroom encourages the language development of their learners. The results are presented in **Table 6** and **Graph 1**.

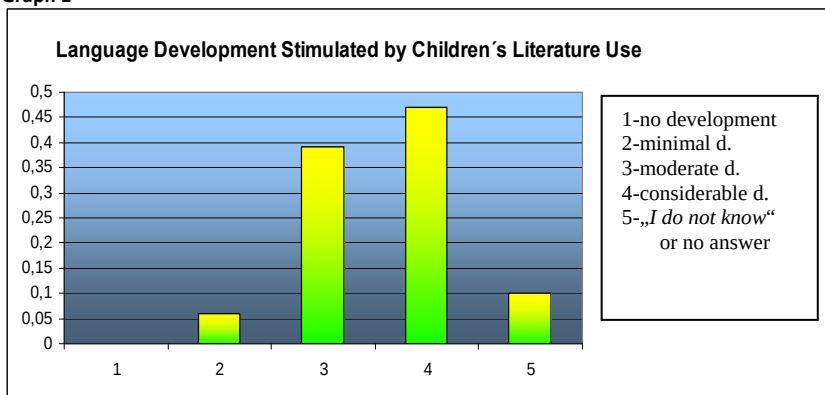
Table 6 – Language Development Stimulated by Children's Literature Use

	Number ⁴⁹	%
no development at all	0	0
minimal d.	13	5,78
moderate d.	87	38,67
considerable d.	105	46,67
"I do not know" or no answer	23	10,22

From the above given table and graph it is clear that most teachers, drawing from their own experience, agree that the use of children's literature in English classes contributes to English language development. Nearly 47% of the respondents stated that the influence of the literature use upon the language development is considerable. From the table we can see that there is a certain number of teachers who indicated minimal or moderate development. Approximately 10% of the respondents either could not decide between any of the possibilities or did not give an answer.

From the above given table and graph it is clear that most teachers, drawing from their own experience, agree that the use of children's literature in English classes contributes to English language development. Nearly 47% of the respondents stated that the influence of the literature use upon the language development is considerable. From the table we can see that there is a certain number of teachers who indicated minimal or moderate development. Approximately 10% of the respondents either could not decide between any of the possibilities or did not give an answer.

Graph 1



⁴⁹ the total number of answers is higher than the number of respondents due to the fact that 3 teachers marked 2 items each: "d" on the primary level and "b" on the lower secondary level

The teachers were further asked to express their opinion on the influence of the previous experience of their learners with literary texts in their mother tongue on the comprehension of the texts in English. The focus was on fairy tales that, in fact, belong to a global heritage, as well as on the well known English fiction.

From **Table 7** it is evident that a great number of teachers, nearly 90%, find it positive if learners are aware of similar literary texts in their mother tongue, which is an important fact to be taken into consideration by teachers selecting a text for the use in their English classes.

Table 7 – Influence of the Previous Experience with Literary Texts in Slovak on the Comprehension of English versions of the Texts

	Number	%
positive influence	201	89,33
no influence	16	7,11
“I do not know” or no answer	8	3,56
Total	225	100%

2.2.5 Relation between the Length of the Teaching Practice and the Literary Texts Use Frequency

In order to pursue the objectives of our research we tried to find out if there is any connection between the frequency of the literary texts' use, both authentic and readers, and the length of the respondents' teaching practice. The data presented in **Table 8** refer to the literary texts use frequency in four separate groups of teachers. However, the number of entries given to the scale items in the 2nd (6-10 years of teaching practice) and 4th (16 and more years of teaching practice) group is higher than the number of respondents due to the fact that some teachers marked two possibilities on the scale, one for the primary and one for the lower secondary level.

Table 8 – The Literary Texts Use Frequency

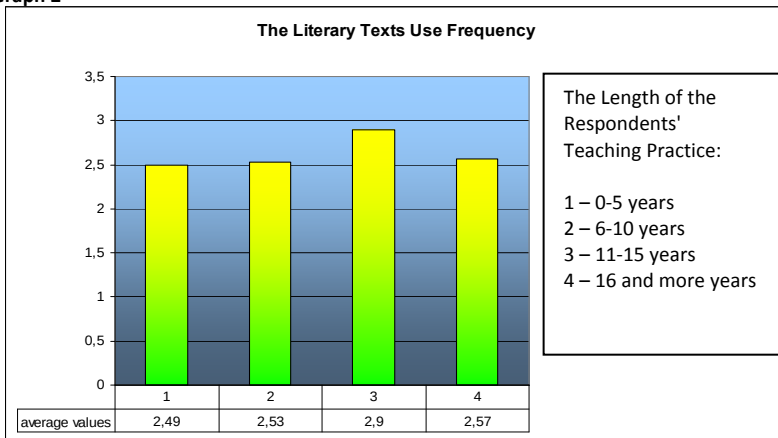
	The Length of the Respondents' Teaching Practice							
	0-5 years (88 teachers)		6-10 years (49 teachers)		11-15 years (49 teachers)		16 and more (35 teachers)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
never	15	17,05	6	12,24	0	0	5	14,29
rarely	22	25	15	30,61	8	16,33	11	31,43
sometimes	44	50	30	61,22	38	77,55	16	45,71
quite often	7	7,95	2	4,08	3	6,12	5	14,29

For the evaluation and comparison of the literary texts use frequency in dependence on the length of the respondents' teaching practice, we calculated the average values of individual scale items in all four groups of the respondents, divided according to the number of years of their practice. In order to calculate the average values, the scale items (from *never* to *quite often*) were assigned coefficients from 1 to 4, whereas the least favourable item was assigned the smallest coefficient: *never*=1; *rarely*=2; *sometimes*=3; *quite often*=4.

scale items	a-never	b-rarely	c-sometimes	d-quite often
Coefficient	1	2	3	4

Individual items' values were multiplied by the respective coefficient. Next, the sum of all the multiples was divided by the number of responses, giving us the average of the scale items values in individual teachers' groups. The graphic illustration of the average values is given in **Graph 2**.

Graph 2



Graph 2 does not show any significant relation between the literary texts use frequency and the length of the teaching practice, and thus our assumption formulated in a hypothesis does not seem to be true. The value in the 3rd group (11-15 years) is slightly higher, which might be a result of the teachers' ample experience, but it still ranges between the scale items *rarely* and *sometimes*.

The above given data suggest that the beginner teachers use literary texts in the language classroom rarely or only sometimes, maybe not as often as they would like, however, they do not give any evidence that the situational complications, such as tight curriculum, too few lessons of English per week, etc., would make them give up the use of literary texts entirely.

2.2.6 Teachers' Perception of the Amount of Children's Literature in the Slovak EFL Classroom

Pursuing the goal of our thesis, we wanted to know what teachers think about the amount of literature used in EFL classes in Slovak schools. The data collected from the questionnaires are stated in **Table 9**.

Table 9 – The Use of Children's Literature in EFL Classes in Slovak Schools

The use of children's literature	Number	%
is satisfactory	28	12,44
should be more frequent	93	41,33
is dissatisfactory	86	38,22
"I do not know" or no answer	18	8
Total	225	100%

The values in **Table 14** suggest that only 12,44% of all respondents are entirely satisfied with the extent of children's literature use in Slovak schools, while 38,22% of them have a

contrary view. 41,33% of the respondents think that the use of literature should be more frequent. A high percentage of teachers dissatisfied with the amount of children's literature in foreign language teaching in Slovak schools is presented in some other research papers, as well. Kostelníková⁵⁰, who has carried out a research on the use of literary texts in secondary schools, states that 30% of teachers and 86,3% of students want to work with literary texts more frequently. The research paper states that the main inhibitions that hinder from more frequent use of literary texts are the time-consuming preparation of activities and lesson plans for the use of literary texts, and tight curriculum with too few lessons granted. Kostelníková further states that 50% of teachers perceive a lack of suitable materials with literary texts samples accompanied by activities showing how and what to do with the texts.

2.3 Conclusion

It is generally known and accepted that children's literature plays an important role and forms an inseparable part of the everyday life of children. The goal of our research, however, was to find out what role it plays in teaching and learning English in Slovak primary schools and eight year grammar schools.

The previous sub-chapters bring analysis and evaluation of selected questionnaire items, relevant for the purpose of this study. On the basis of the questionnaire analysis we conclude that even though the position of children's literature in Slovak schools is not absolutely satisfactory, teachers are aware of its potential and positive influence upon learning of English and they wish they could use it more frequently.

While our assumption that Slovak learners of English find it positive when they are presented language through literature and that the use of children's literature can stimulate the language development been confirmed by the answers of the respondents, there has not been any significant relation found between the frequency of the literary texts use and the length of the respondents' teaching practice. When the respondents were asked what they think about the amount of literature used in Slovak schools, there were only 28 (12,44%) teachers who thought that the amount of children's literature in English classes is satisfactory. However, our assumption that teachers are not satisfied with the amount of literature input in the text-books they use is only partly true as there is also a relatively high number of teachers (42,67%) who find their text-books satisfactory.

Although all the respondents use some kind of supplementary literary materials during their lessons, their access to these materials is rather limited. On the basis of the research results, supported by other research paper mentioned before, we find it useful to enclose a sample lesson plan for the work with a literary text. We believe that the will of teachers to use literature in their language classes, together with the theoretical knowledge, will help to overcome the constrictions teachers come across and thus children's literature will assume a higher position in the process of teaching and learning English in our schools.

3 Practical Aspects of Using Children's Literature in the Young Learners' Classroom

Keeping in mind the above mentioned as well as the psycho-somatic characteristics of young learners, at this place we may offer a few practical suggestions how to learn and play at the same time in the ELT classroom, using children's literature as a source material for the lesson.

At first, it is vital to realize the needs and abilities of children on primary level. Very young learners up to 8 years, for example, have a very short attention and concentration span, their

⁵⁰ Kostelníková, M.: Využívanie literárnych textov vo výučbe anglického jazyka: Výsledky empirického výskumu. In: Učebnica cudzieho jazyka a jej didaktická efektívnosť. Zborník I. PF UK v Bratislave, 1996, p 50-56.

learning is realized through play and activities they find enjoyable, and is accompanied by senses. They do not yet understand symbols and have not developed the capacity for abstract thinking. For us, as teachers, it means using a variety of activities, pace and organization. They still can have problems in reading and writing in their mother tongue, which should be respected in foreign language teaching as well. In respect to the activity-based approach, the most suitable techniques for teaching very young learners are games, role-plays, miming, drama activities, songs, rhymes, drawing, working with pictures, playing with puppets, pelmanism, listening to and telling stories, making a book, etc.⁵¹

In the following sample lesson we strive to show how the elements of **play** and **children's literature** make a complete whole through applying the techniques above, thus meeting the needs, interests and abilities of young learners as well as our objectives to teach language through literature. This sample lesson offers opportunities for drawing, playing pelmanism, matching, physical activity and drama activities.

Retelling a rhyme

LEVEL

Elementary/Intermediate

AGE GROUP

All (depending on the age suitability of the rhyme)

TIME

15-20 minutes

AIMS

to revise and practise vocabulary

DESCRIPTION

Children listen to the rhyme, try to remember as many characters from the rhyme as possible, as well as their sequence.

PREPARATION

If you want children to play pelmanism at the end, you may prepare a pack of matching cards (character – activity, English word – Slovak translation).

MATERIAL

sheets of blank paper for children, pencils, pins or Sellotape,

IN CLASS

1. Read the rhyme aloud to the children working in small groups. Read the rhyme several times if needed.
2. Then the children have some time (perhaps 3-5 min.) to make very simple drawings of as many characters and locations as they remember. If needed, read the rhyme again.
3. When they have finished, they try to put the characters into the order as they appear in the rhyme. On the basis of the sequence of pictures they rewrite the rhyme on a piece of paper.
4. Ask the children from one group to retell the rhyme aloud. The others check if it is correct.

EXAMPLE

The House that Jack Built (if you use this particular rhyme with elementary level students, you will have to re-write the rhyme into the present tense first!)

VARIATION

1. Ask the children to come to the board and fix their pictures on it. The children have to agree on the sequence in which they appear in the poem and put the pictures into correct order.
2. Then choose several children to retell the rhyme on the basis of the pictures on the board.

FOLLOW-UP

1. Every child in a group chooses or is allotted one character and sentence by sentence the rhyme is retold by the characters themselves.

⁵¹ see Gadušová, Z. - Harťanská, J.: op. cit.

2. Play pelmanism. You will either distribute the children the cards that you prepared beforehand, or children can use the pictures that they made in order to complete the task above.

THE TEXT OF THE RHYME

The House that Jack Built

This is the house that Jack built.

This is the malt in the house that Jack built.

This is the rat that ate the malt in the house that Jack built.

This is the cat that killed the rat that ate the malt in the house that Jack built.

This is the dog that chased the cat that killed the rat that ate the malt in the house that Jack built.

This is the cow that kicked the dog that chased the cat that killed the rat that ate the malt in the house that Jack built.

This is the woman that milked the cow that kicked the dog that chased the cat that killed the rat that ate the malt in the house that Jack built.

This is the man who married the woman that milked the cow that kicked the dog that chased the cat that killed the rat that ate the malt in the house that Jack built.

Bibliography

BOBULOVÁ, I.- POKRIVČÁKOVÁ, S.- PRELOŽNÍKOVÁ, E.- PŘIBYLOVÁ, I.: *Children's and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra: UKF, 2003.

BODMER, G.R.: *Approaching the Illustrated Text*. In: Sadler, G. E. (ed.): *Teaching Children's Literature*. The Modern Language Association of America, 1992.

FENWICK, G.: *Teaching Children's Literature in the Primary Classroom*. London: David Fulton Publishers, 1990.

GADUŠOVÁ, Z. - MALÁ, E. - MŮGLOVÁ, D.: *Výučba cudzích jazykov na slovenských základných školách a špecifiká prípravy učiteľov pre tieto školy*. In: Zborník prací ze IV. Regionální středo-evropské konference SIPLV: *Vzdelávání učitelů cizích jazyků na počátku 3. tisíciletí*. Praha: Karlova univerzita, 2003.

GADUŠOVÁ, Z.: *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: Dieťa*. UKF v Nitre. Filozofická fakulta. 2004.

GADUŠOVÁ, Z. - HARTÁNSKÁ, J.: *Impact of Psycho-somatic Characteristics of Young Learners on Foreign Language Teaching Methods*. In: Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: UKF, 2004.

GARVIE, E.: *Story as Vehicle*. Multilingual Matters Ltd., 1990.

HALLIWELL, S.: *Teaching English in the Primary Classroom*. Addison Wesley Longman Limited, 1992.

HUGHES, T.: *Myth and Education*. In Geoff Fox (ed.): *Celebrating Children's Literature in Education*. Teachers College Press, 1995

KOPÁL, J.: *Próza a poézia pre mládež*. Enigma, 1997.

KOSTELNÍKOVÁ, M.: *Využívanie literárnych textov vo výučbe anglického jazyka: Výsledky empirického výskumu*. In: *Učebnica cudzieho jazyka a jej didaktická efektívnosť*. Zborník I. PF UK v Bratislave, 1996, p 50-56

LIGHTBROWN, P.M - SPADA, N.: *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP, 1997.

PHINN, G.: *Young Readers and their Books: Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour*. David Fulton Publishers Ltd., 2000.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: Literárne texty vo vyučovaní cudzích jazykov na MŠ a 1. stupni ZŠ. In: Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-718-X.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Children's Literature in English*. Nitra: ASPA, 2008. 90 s. ISBN 978-80-969641-1-6.

PRELOŽNÍKOVÁ, E.: British and American Picture Books. In: Bobulová, I., Pokrivčáková, S., Preložníková, E., Příbylová, I.: *Children's and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra: UKF, 2003.

SHARPE, K. - DRISCOLL, P.: At what age should foreign language learning begin? In: Field, K. (ed.): *Issues in modern foreign language teaching*. London: Routledge Falmer, 2000.

STYLES, M.: Inside the tunnel: a radical kind of reading – picture books, pupils and post-modernism. In: Watson, V. - Styles, M. (eds.): *Talking Pictures. Pictorial texts and young readers*. Hodder&Stoughton. London, 1996, p.25.

TANDLICOVÁ, E.: Súčasný trendy vo výučbe cudzích jazykov – v čom a do akej miery? In: Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: UKF, 2004.

WATSON, V. - STYLES, M. (eds.): *Talking Pictures. Pictorial texts and young readers*. Hodder&Stoughton. London, 1996.

www.institut.cg.yu/zaposleni/Novelty%20-%20songs.doc (3.9.2003; at present no longer available on internet)

Príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

1.1 Definície e-learningu

V súčasnej dobe už existuje nespočetné množstvo definícií o elektronickom vzdelávaní (e-learningu), tieto možno nájsť na mnohých miestach zaoberajúcich sa e-learningom, či už na internetových stránkach, odborných monografiách, štúdiách alebo vysokoškolských učebniciach. Nakoľko by bolo príliš náročné začať menovať všetky dostupné definície, pokúsime sa vybrať len tie najvýstižnejšie, ktoré vyjadrujú podstatu elektronického vzdelávania. Zároveň sa budeme v ďalších častiach zaoberať rozdielom medzi dištančným a elektronickým vzdelávaním, vysvetlíme si dimenzie elektronického vzdelávania a v neposlednom rade sa sústredíme na kreatívnu stránku elektronického vzdelávania.

E-learning môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako termín, ktorý pochádza z anglického slova *electronic learning*, čo sa v slovenskom jazyku prekladá ako elektronické vzdelávanie alebo elektronické učenie sa, odtiaľ skratka *e-learning*. Z hľadiska terminológie, je presné a jednotné zadefinovanie veľmi náročné. Na terminologickú nejednotnosť vplyvajú rôzne uhly pohľadu. Z toho dôvodu sa v slovenskom jazyku vyskytujú rôzne ekvivalenty prekladu anglického termínu, ako napr. e-vzdelávanie, elektronické vzdelávanie alebo menej presné označenie vzdelávanie pomocou počítačov.

S rýchlym rastom internetových a digitálnych technológií sa tak z internetu stáva silné, globálne, interaktívne, dynamické, ekonomické a demokratické médium vzdelávania na diaľku. Internet tak v skutočnosti poskytuje príležitosť vyvinúť také vzdelávacie technológie, ktoré by zodpovedali princípom „učenia sa podľa požiadaviek“ a „sústredenia na učiaceho sa“. Vzdelávanie pomocou počítača a prostredníctvom siete internet má rôzne názvy, napr.:

E-learning,

Web-Based Learning (WBL),

Web-Based Instruction (WBI),

Web-Based Training (WBT),

Internet-Based Training (IBT),

Distributed Learning (DL),

Advanced distributed Learning (ADL),

Distance Learning,

Online Learning (OL),

Mobile Learning (m-Learning) alebo Nomadic Learning,

Remote Learning,

Off-site Learning,

a-Learning (anytime, anyplace, anywhere learning, tj. učenie sa hocikedy a hocikde), atď.

Jeden zo samotných zakladateľov e-learningu pochádzajúci z USA Elliot Masie definuje e-learning nasledovne: „*e-learning je nástroj využívajúci sieťové technológie k vytváraniu, distribúcii, administrácii a neustálej aktualizácii vzdelávacích materiálov*“.

Podľa definície na stránkach e-Learners sa pod pojmom e-learning chápe „*akékoľvek vzdelávanie, ktoré využíva počítačovú sieť (LAN, WAN alebo internet) za účelom realizácie, interakcie alebo podpory výučby*“.

Švejda a kol. (2006) taktiež v oblasti e-learningu naráža na terminologickú nejednotnosť. Z toho dôvodu uvádza definíciu e-learningu z dvoch aspektov. V širšom zmysle slova chápe e-learning ako aplikáciu nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania za

účelom zvýšenia jeho kvality, a sprístupnením zdrojových dát, služieb, k výmene informácií a k spolupráci.

V užšom zmysle slova chápe e-learning ako vzdelávanie, ktoré je podporované modernými technológiami, a ktoré je realizované prostredníctvom počítačových sietí – intranetu a internetu.

Z uvedeného možno definíciu e-learningu formulovať aj ako „*multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu s použitím informačných prostriedkov a komunikačných technológií, ktorý je spravidla realizovaný prostredníctvom počítačových sietí. Jeho základnou úlohou je slobodný prístup k vzdelávaniu v čase a priestore*“.

Pedagogický slovník (4., aktualizované vydanie, 2003) od autorov Průcha, Walterová, Mareš, charakterizuje e-learning ako: „*termín, ktorý sa používa v anglickej podobe alebo ako preklad v podobe elektronického učenia alebo vzdelávania. Označuje pritom rôzne druhy učenia podporovaného počítačom, spravidla s využitím moderných technologických prostriedkov, predovšetkým CD-ROM*“. Súčasne pritom dodáva, že „*elektronické učenie sa rozširuje hlavne vo sfére dištančného vzdelávania a podnikového vzdelávania*“.

Badrul H. Khan (2006) používa vo svojej publikácii termín e-learning v označení otvorenej, flexibilnej a distribuovanej výučby. Po zvážení všetkých faktorov, ktoré musia byť zohrané do úvahy pri tvorbe otvoreného, flexibilného a distribuovaného výučbového prostredia pre učiacich sa v celosvetovom meradle, ponúka Khan nasledovnú definíciu e-learningu:

E-learning môže byť pokladaný za inovatívny prístup k sprostredkovaniu kvalitného, interaktívneho výučbového prostredia, zameraného na učiaceho sa, ľahko prístupného hocikomu, hocikedy a na akomkoľvek mieste, pri využití vlastností a zdrojov rôznorodých digitálnych technológií, a tiež iných foriem výučbových materiálov, ktoré sú v hodné pre otvorené, flexibilné a distribuované výučbové prostredie“.

Pre všeobecné ujednotenie terminologického výrazu e-learning (elektronické vyučovanie) budeme chápať e-learning v dvoch rovinách: v širšej a v užšej.

E-learning v širšej rovine

Základná obsahová náplň tejto roviny bola zadefinovaná pri Švejdovej definícii. Táto definícia definuje e-learning ako akékoľvek využívanie informačných a komunikačných technológií multimediálneho charakteru ku zlepšeniu kvality a efektivity vzdelávania. To znamená, že za e-learning môžeme v širšej rovine považovať napr. používanie CD-ROM-ov v rámci prezentačnej časti školskej výučby. Taktiež e-learning v širšom ponímaní definuje aj Kopecký (2006) ako: „*multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu za použitia moderných informačných a komunikačných technológií (IKT), ktorých primárnou úlohou je zvýšiť kvalitu a dostupnosť vzdelávania*“.

E-learning v užšej rovine

V užšej rovine chápeme e-learning najmä ako vzdelávanie, ktoré je podporované modernými technológiami, a ktoré je realizované prostredníctvom počítačových sietí – intranetu a internetu. V tejto definícii narážame na fakt, že e-learning umožňuje sprostredkovať vzdelávacie obsahy (learning content) prostredníctvom informácie komukoľvek, kto má prístup k počítačovej sieti. Teda e-learning je *vzdelávanie, umožňujúce slobodný a neobmedzený prístup k informáciám* (Kopecký, 2006).

1.2 Vývoj e-learningu ako dištančnej formy vzdelávania

Dištančné vzdelávanie nie je vynálezom modernej doby. Myšlienka automatizovaného vzdelávania s využitím rôznych médií je dnes realizovateľná vďaka širokému rozšíreniu potrebných technológií. História elektronického vzdelávania je spojená s rozvojom Internetu, keď učebná látka bola podaná vo forme dokumentu, pričom diskusia a prípadné otázky boli konzultované prostredníctvom e-mailu, alebo na priamych stretnutiach.

Priemyselná revolúcia, búrlivý rozvoj prírodných vied, trhová ekonomika, to všetko malo v poslednom storočí za následok prudké zrýchlenie nielen vedecko-technického rozvoja, ale aj životného tempa väčšiny obyvateľov tejto planéty. Dnes už skutočne môžeme považovať našu planétu malú, pretože vďaka technologickému pokroku sa môžeme virtuálne ocitnúť na ktoromkoľvek jej mieste v priebehu niekoľkých sekúnd a fyzický presun nám v podstate tiež nebude trvať dlhšie. Vďaka globalizácii narastá prirodzená konkurencia. Ak sa chceme uplatniť, musíme si neustále zvyšovať svoju kvalifikáciu. Narastá množstvo odborov a zameraní, trh práce si vyžaduje stále užšiu špecializáciu expertov. Toto všetko spolu s rozvojom informačných a komunikačných technológií vytvára ideálne prostredie pre rozvoj dištančného vzdelávania – vzdelávania na diaľku.

Predchodcom dištančného vzdelávania je vzdelávanie korešpondenčné, pomocou ktorého sa v roku 1840 rozhodol vyučovať Izaak Pitman predmet nazvaný stenografia. V prvej etape od svojho vzniku až do prvej svetovej vojny bolo korešpondenčné vzdelávanie výhradne súkromnou záležitosťou. Účastníkom ponúkalo rozšírenie a doplnenie vedomostí, prevažne štúdiom jazykov a spoločenského umenia. Najväčší rozvoj korešpondenčného vzdelávania bol zaznamenaný v Anglicku, Nemecku a v Škandinávii.

Prvé snahy o integrovanie e-learningu do vzdelávania pochádzajú zo Spojených štátov amerických. Prvým všestranne použiteľným systémom elektronického vzdelávania, ktorý bol reálne použitý pri vzdelávaní bol tzv. PLATO systém. Bol vyvinutý univerzitou v Illinois v USA začiatkom 60-tych rokov minulého storočia. Univerzita Illinois patrí medzi najpoprednejšie univerzity v skúmaní problematiky implementácie e-learningu do procesu vzdelávania. Podstata činnosti PLATO systému spočívala v riadení informácií (študijných materiálov), ktoré boli študentom poskytované. USA v súčasnosti patrí medzi krajiny, ktoré sa najintenzívnejšie zaoberajú výskumom použiteľnosti e-learningu vo vzdelávaní, ako i jeho zdokonaľovaní, eliminácii nedostatkov a v posilňovaní existujúcich a objavovaní nových výhod. Najväčšie centrá resp. vzdelávacie inštitúty, ktoré podnietili rozvoj elektronického vzdelávania v USA boli Technologický ústav v New Jersey a vzdelávacia organizácia Connected Education v meste New York, známa aj pod skratkou Connect Ed.

Informačné a komunikačné technológie vytvárajú ideálne prostredie pre rozvoj dištančného vzdelávania. Z hľadiska úspory ľudských a prírodných zdrojov, ale aj šetrenia času, je rozhodne vzdelávanie dištančnou formou jedným z najperspektívnejších smerov získavania kvalifikácie. Využíva sa hlavne v oblastiach s nízkou hustotou obyvateľstva, resp. ak treba vzdelávať relatívne malé množstvo ľudí (napr. špecialistov v istej oblasti) na relatívne veľkom území. Prvú zmienku o dištančnom vzdelávaní môžeme nájsť v záznamoch z roku 1892, v katalógu Univerzity vo Wisconsin (Rumble, 1986). Dnes má z európskych krajín pravdepodobne najrozvinutejší systém dištančného vzdelávania Švédsko. Mohutný rozvoj dištančného vzdelávania vo Švédsku je spôsobený pravdepodobne nízkou hustotou obyvateľstva – dištančná forma je výrazne finančne výhodnejšia.

Ešte v roku 1945 univerzita v štáte Iowa (USA) zaviedla do vzdelávacieho procesu tzv. „edukačnú televíziu“. Vznikla aktívna a pasívna edukačná televízia ako všeobecne prístupné komunikačné médium so snahou nájsť si uplatnenie v dištančnom vzdelávaní. Pasívne vzdelávacie televízne vysielanie sa realizovalo pomocou videokaziet s didaktickými programami alebo televíznych relácií. V interaktívnej televízii sa ale účastníci komunikačného procesu mohli navzájom vidieť aj počuť. Spojením pohybového obrazu so zvukom tak interaktívna televízia nevytvárala psychologické bariéry pre komunikujúcich účastníkov média.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že v 60-tych rokoch minulého storočia začína obdobie multimediálneho vzdelávania, a to hlavne prostredníctvom počítačových programov a sietí. Historicky najstaršou inštitúciou v Európe, ktorá sa začala zaoberať problematikou elektronického a dištančného vzdelávania bola britská Otvorená univerzita v Londýne (Open University in London) už v roku 1969. Táto univerzita je najväčšou pedagogickou inštitúciou vo

Veľkej Británii. Jej skúsenosti v oblasti otvoreného vzdelávania umožnili viacerým vysokým školám uplatniť myšlienku otvoreného vyučovania. Na tejto univerzite sa na vyučovacích hodinách zúčastňuje viac ako 200-tisíc študentov. Poskytujú sa im virtuálne prednášky, diskusie v skupinách a analýza a oprava práv pomocou počítačovej siete. V roku 1977 študenti mohli každoročne čítať okolo 150-tisíc elektronických odkazov na vyše 5-tisíc prednášok umiestnených v sieti.⁵² Neskôr začali vznikať univerzity podobného zamerania aj v iných krajinách, čím začalo dochádzať k všeobecnému rozšíreniu dištančného a elektronického vzdelávania.

Polovica osemdesiatych rokov zažíva veľký rozmach počítačov, ktorý so sebou priniesol i nový spôsob tvorby kurzov, tzv. hypertext, o ktorom sa zmiňujeme v ďalšej časti. Výsledkom bolo masívne ukladanie informácií v elektronickej podobe vo forme webových stránok na sieť internetu.

Najintenzívnejší rozvoj v oblasti e-learningu bol zaznamenaný až začiatkom 90-tych rokov, čo bolo spôsobené všeobecným rozšírením siete Internet. Najvýznamnejšie slovenské a české vzdelávacie inštitúcie boli pripojené do siete Internet. Išlo najmä o univerzity, vysoké školy, výskumné pracoviská ako i pracoviská SAV (Slovenskej akadémie vied). Cieľom ich pripojenia do siete Internet bolo zabezpečenie rýchlej výmeny informácií, zrýchlenie komunikácie medzi pracovníkmi jednotlivých pracovísk a zdieľanie informácií v elektronickej forme.

Avšak situácia vo vývoji e-learningu z historického hľadiska bola v Európe rozdielna ako v USA. V Európe sa vývojom moderných procesov vzdelávania zaoberala každá krajina individuálne. Neskôr začali vznikať aj prvé partnerstvá resp. projekty v rozvíjaní a zdokonaľovaní e-learningu medzi najvyspelejšími európskymi krajinami. Výsledkom snahy o jednotné (integrované) rozvíjanie dištančného a elektronického vzdelávania v Európe bolo založenie Európskej nadácie pre kvalitu v elektronickom vzdelávaní – EFQUEL (European Foundation for Quality in eLearning), udialo sa tak na základe odporúčania a iniciácie Európskej komisie v roku 2005. Oficiálnym sídlom uvedenej vzdelávacej inštitúcie je Brusel. EFQUEL je tvorená sieťou viac ako 60 integrujúcich organizácií Európy. Jej hlavným cieľom je vytváranie úzkej spolupráce medzi expertmi združených v európskej komunite pre oblasť e-learningu, odovzdávanie si informácií o spôsoboch využiteľnosti e-learningu a zvýšenie využiteľnosti osobného, organizačného a regionálneho vývoja digitálnej gramotnosti.

Oficiálna internetová stránka EFQUEL⁵³ uvádza ďalšie ciele:

- podporovanie rozvoja a kvality v oblasti e-learningu medzi krajinami Európskej únie,
- výmena dosiahnutých výsledkov a ich poskytovanie iným členským krajinám Európskej únie,
- zabezpečovanie rozširovania odborných diskusií a prednášok o kvalite a význame e-learningu,
- poskytovanie udržateľnej infraštruktúry ako jednotného prístupového bodu pre kvalitu e-learningu.

1.3 Rozdiel medzi dištančným a e-learningovým vzdelávaním

Vychádzajúc z rôznych definícií je rozdiel medzi dištančným a e-learningovým vzdelávaním jasný. Pokiaľ chápeme e-learning ako proces elektronického vzdelávania za pomoci IKT, je dištančné vzdelávanie chápané ako vzdelávanie na diaľku bez fyzickej prítomnosti študujúceho v priestoroch školy s použitím, ale aj bez použitia IKT. Hlavným predstaviteľom dištančnej formy vzdelávania je tak e-learning. Vo viacerých štátoch sveta sa trvalou súčasťou vysokoškolského

⁵² Unesco and the Open University, dostupné na http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6045&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html; 23.1.2008

⁵³ About EFQUEL, dostupné na <http://www.qualityfoundation.org/ww/en/pub/efquel/about.htm> ; 24.1.2008

vzdelávania stalo dištančné vzdelávanie, ktorého výučbovou formou je elektronické vzdelávanie, tzv. e-learning, resp. on-line štúdium (Malá, 2003).

Najčastejšie používaná definícia dištančného vzdelávania hovorí, že je to forma výučby, kde sú edukátor a edukant oddelení v čase a priestore a pre ich komunikáciu sa využíva vhodne vybraná komunikačná technológia alebo kombinácia niekoľkých druhov komunikačnej technológie (Orbanová, 2001). Ak sa prostriedkom komunikácie v dištančnom vzdelávaní stane Internet, hovoríme o e-learningu. E-learning tvorí podmnožinu dištančného vzdelávania podobne ako korešpondenčné kurzy, televízne kurzy a pod. Popri týchto ďalších podmnožinách je e-learning určite tou najrozsiahljšou, najucelenejšou a najinteraktívnejšou podmnožinou dištančného vzdelávania. E-learning je elektronické vzdelávanie, ktoré využíva elektronickú sieť na realizáciu, interakciu alebo podporu výučby. Počítačovou sieťou sa pritom rozumie lokálna sieť LAN, rozľahlá sieť WAN alebo celosvetová sieť Internet. Predstavuje on-line sprístupňovanie informácií, komunikáciu, vzdelávanie a tréning. Poskytuje nové nástroje, ktoré pridávajú hodnotu všetkým tradičným vyučovacím metódam, štúdiu prostredníctvom učebníc, CD/DVD ROM-ov a počítačom podporovaných foriem výučby.

O e-learningu sa hovorí ako o novom, rýchlo nastupujúcom fenoméne. Definuje ho ako „vzdelávanie, ktoré je poskytované elektronicky, nevyhnutným prostriedkom je počítač so softvérom a prehliadačom, ktorý umožňuje pracovať v sieti (Internet, Intranet), súčasťou je multimediálna platforma založená na CD-ROM alebo DVD“. Primárne je užívanie siete vizuálnym a interaktívnym prostredím.

V spojení e-learning kladieme obsahový dôraz na slovný základ „learning“ (učenie), nie na predponu „e-“ (elektronické). Pedagogické, technologické a sieťové poňatie predstavuje tri základné varianty z mnohých existujúcich vymedzení e-learningu.

Pedagogické poňatie

E-learning je vzdelávací proces, v ktorom používame multimediálne technológie, Internet a ďalšie elektronické médiá pre zlepšenie kvality vzdelávania. Multimédiá umožňujú používanie obrazových, zvukových a textových informácií k obohateniu obsahu výučby. Internet poskytuje lepší prístup k študijným materiálom a službám, k výmene informácií a k spolupráci vzdelávacej komunity.

Technologické poňatie

E-learning je spektrum aplikácií a procesov ako je Web-based training (WBT), Computer-based training (CBT), virtuálnej triedy alebo digitálnej spolupráce. Zahrňuje prenos obsahu kurzov prostredníctvom elektronických médií, napr. Internetu alebo Intranetu, satelitného vysielania, interaktívnych televíznych relácií a výučbových CD ROM-ov, často s podporou edukátora.

Sieťové poňatie

E-learning spočíva v použití počítačových sietí pre prenos vedomostí a znaností (jedná sa o úzke vymedzenie e-learningu, nezahrňuje napr. výučbu pomocou CD ROM-u). E-learning v podstate možno chápať a interpretovať ako proces, ktorý v mnohom rieši problémy, s ktorými sme sa stretávali v rámci dištančného vzdelávania. Ide o proces, ktorý rieši tvorbu interaktívnych multimediálnych kurzov, ich distribúciu k edukantom a riadenie výučby. Pre formy dištančného vzdelávania a hlavne podporu e-learningu je podľa Turčániho dôležitá analytická príprava, ktorej výstupom sú nasledujúce úvahy:

- je potrebné sa zamyslieť nad zvyšovaním nákladov na štúdium na školách?
- počet záujemcov o štúdium na školách klesá a je potrebné nájsť nové formy štúdia pre tých, ktorí majú záujem študovať inou formou ako prezenčnou?
- je potrebné sa zamyslieť nad úrovňou prichádzajúcich edukantov na vzdelávaciu inštitúciu?
- má vzdelávacia inštitúcia k dispozícii dostatok kurzov, ktoré by bolo asynchrónne študovať?

- má vzdelávacia inštitúcia dostatočný prehľad o štúdiu a jednotlivých študentoch?
- má vzdelávacia inštitúcia dostatočný prehľad, ako sa vracajú investície vložené do vzdelávania?

Po takejto analytickej úvahe navrhujeme ujasniť si vzťah klasickej formy vzdelávania a štúdia formou dištančného vzdelávania s podporou e-learningu. E-learning si pritom nekladie nahradiť v plnej miere klasickú formu vzdelávania. Poskytuje však výhodnú doplnkovú formu v takých oblastiach, kde je priamy kontakt edukátora nezastupiteľný. Ponúka možnosť edukanta predprípraviť sa pre ďalší kontakt s edukátorom „elektronicky“. Takýmto spôsobom je možné niektoré druhy štúdia rýchlejšie realizovať, a tak skrátiť a efektívnejšie využiť čas na priame štúdium.

Dištančné vzdelávanie predstavuje predovšetkým zmenu tradičných metodických postupov. Veľmi často sa ale toto štúdium zamieňa s diaľkovým štúdiom. Zatiaľ čo klasické diaľkové štúdium predstavuje formu zhusteného denného štúdia, založeného na menej frekventovanom, nie každodennom dochádzaní edukantov do vzdelávacej inštitúcie, kde sa vzdelávanie uskutočňuje na základe osobného kontaktu edukantov s edukátormi. Dištančné vzdelávanie môžeme chápať ako vzdelávaciu technológiu, ktorá je založená na maximálnom využití všetkých možných technických a didaktických podporných a tzv. „tútorského vedenia“, ktoré umožňuje študujúcemu študovať samostatne vďaka inštruktážnym materiálom (napr. špeciálne učebnice, cvičebnice, počítačové programy, www stránky), vo svojom voľnom čase a tempom, ktoré zodpovedá jeho aktuálnym časovým možnostiam. Spätná väzba medzi tútorom a študentom môže prebiehať rôznym spôsobom, či už osobnými kontaktmi, poštovou formou, telekomunikačnými zariadeniami alebo elektronickou cestou.

Klasické vyučovanie sa odohráva v dopredu určenom čase v školských triedach, učebniach alebo laboratóriách, pričom dochádza k priamemu kontaktu medzi účastníkmi vyučovacieho procesu, edukantom a edukátorom. Pri tom ale väčšina týchto účastníkov naráža na najrozmanitejšie prekážky: nedostatok času, povinnosti v rodine a zamestnaní, zdravotné komplikácie a pod. Dištančné vzdelávanie, a teda aj e-learning, tieto rozmanité prekážky do značnej miery eliminujú. Edukanti, účastníci dištančného vzdelávania, dostanú špeciálne študijné materiály spolu s pokynmi ako najlepšie študovať, a v prípade akýchkoľvek problémov sa môžu obrátiť na svojho učiteľa – tútora.

Dištančné vzdelávanie je preto forma výučby, kde sú učiteľ a študent oddelení v čase a priestore a pre ich komunikáciu sa využíva vhodne vybraná komunikačná technológia, alebo kombinácia niekoľkých druhov komunikačných technológií (Orbanová, 2001).

Viaceri odborníci, podobne ako Harošová – Malá (2002, s.141) charakterizujú „dištančné vzdelávanie ako multimediálnu metódu riadeného štúdia, pri ktorej sú vyučujúci a konzultanti počas vzdelávacieho procesu úplne alebo čiastočne oddelení od vzdelávaných“. Pod multimediálnosťou v tomto prípade chápeme využitie všetkých dištančných komunikačných prostriedkov, ktorými je možné prezentovať učivo, t.j. tlačené materiály, magnetofónové a magnetoskopické záznamy, počítačové programy na disketách aj CD/DVD nosičoch, e-mail, počítačové siete (Internet) a pod.

Študijné materiály sú väčšinou ako sme už spomenuli multimediálne, môžu obsahovať tlačené texty, audio a video nahrávky, atď. Vďaka súčasným technickým možnostiam je väčšina týchto materiálov šírená pomocou multimediálnych nosičov CD/DVD alebo priamo prostredníctvom siete Internet. Na rozdiel od bežne používaných učebných textov sa v týchto materiáloch využívajú prvky, ktoré upútavajú a zvyšujú pozornosť edukanta; všetko musí byť jasne a jednoznačne vysvetlené. Všetky informácie musia byť ľahko pochopiteľné, ilustrované na množstve príkladov, pričom študujúcemu pri poznávaní nových oblastí pomáha tútor. Ten novú látku nevysvetľuje, ako je tomu v tradičných školách, ale pomáha študujúcemu látku

správne pochopiť. Jeho úlohou je odpovedať na všetky otázky a dotazy, ktoré súvisia s obsahom štúdia, a taktiež hodnotiť odovzdané práce študentov.

Oproti iným formám má využitie internetu v dištančnom vzdelávaní množstvo výhod. V prvom rade je to mimoriadne rýchla a efektívna forma komunikácie, ktorá poskytuje možnosť posielania textovej, obrazovej a aj zvukovej formy informácií prakticky v reálnom čase za veľmi nízku jednotkovú cenu. Vďaka tomu vytvára priestor pre využívanie rôznych foriem učebných materiálov – od textov a obrázkov, cez animácie a audiozáznamy, až po videozáznamy a multimediálne interaktívne aplikácie (on-line testy, hry, simulácie, virtuálne laboratória a pod.). Významnou podporou učebného procesu môže byť v tomto smere využitie hypertextu, ktorý je typický pre počítačové systémy a hlavne pre internetovú službu WWW. Hypertextovosť umožňuje prepájať dokumenty pomocou hypertextových odkazov (hyperliniek, liniek), na ktoré môžeme kliknúť a dostaneme sa tak na inú stránku. Je to podobné tomu, ako keď listujeme v knihe, ale stránky nemusia byť usporiadané lineárne, ale vytvárajú akúsi sieť (angl. Web - pavučina). Takáto architektúra dokumentov je podobná informačnej štruktúre nášho mozgu, v ktorom sú jednotlivé pojmy poprepájané v príslušných významových súvislostiach. Vďaka možnosti hypertextového prepájania dokumentov môžeme vytvoriť odkazy na rôzne stránky z celého sveta a využiť všetky materiály dostupné na Internete. Nie je teda potrebné vyhľadávanie v knižniciach a zdĺhavé listovanie v knihách.

Dnes však toto vzdelanie predstavuje oveľa viac ako v minulosti. Jedná sa o systém riadenia toku vzdelávania (vedomostí) v inštitúcii aj mimo nej, umožňujúci nielen predávať svoje vedomosti, ale ich aj zdieľať, sledovať ich rozvoj a získať spätnú informáciu o ich efektívnosti. Ide o proces formálneho a neformálneho vzdelávania a výcvikových aktivít, procesov, komunit a udalostí, zabezpečovaný pomocou elektronických kanálov a médií.

Internet poskytuje možnosť intenzívnej komunikácie nielen s edukátorom, ale aj s edukantmi/spoluziakmi (napríklad prostredníctvom diskusií v diskusných a „chatovacích“ skupinách), čo kladne vplyva na sociálnu klímu celého kurzu, umožňuje vzájomnú konfrontáciu názorov, a tým aj zefektívňuje celý výchovno-vzdelávací proces. S tým súvisí aj možnosť vzájomnej kooperácie medzi edukantmi. Internet umožňuje nielen výmenu skúseností a materiálov, ale poskytuje aj priestor na on-line spoluprácu pri rôznych projektoch. Takáto spolupráca, hlavne v medzinárodných kurzoch, môže byť prínosná nielen možnosťou skúmania konkrétneho problému v odlišných geografických a kultúrnych podmienkach, ale aj zo sociálneho hľadiska. O výsledkoch z podobných experimentov píše Gray, T. (1997): „Výskumníci MIT Media Lab zistili, že zapájanie študentov do spolupráce na on-line projektoch je efektívne pri búraní niektorých sociálnych bariér. Zistili, že pokiaľ bariéry medzi etnickými skupinami a pohlaviami v situáciách „tvárou v tvár“ stále existujú, tak v prostredí on-line dievčatá pomáhajú chlapcom a každý má tendenciu spolupracovať oveľa slobodnejšie.“ Dištančné vzdelávanie v kombinácii s Internetom a počítačmi poskytuje skutočne veľký epistemologický pluralizmus. Vďaka počítačom je preto dnes možné sprístupňovať informácie rôznymi spôsobmi, čo pomáha vzdelávaniu ľudí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami – od telesne postihnutých, cez ľudí s poruchami učenia sa (napr. dyslexia, ľahká mozgová dysfunkcia a pod.) až po ľudí s rôznymi štýlmi učenia sa. Spojenie s Internetom vytvára ideálne prostredie na eliminovanie rozdielov medzi učiacimi sa, priestor na individuálny prístup a vytvorenie virtuálnej „triedy“, v ktorej bude zabezpečená rovnosť šancí – napríklad aj pri vzájomnej komunikácii. Mnohí ľudia napríklad pociťujú trému pri živých diskusiách, nie sú schopní rýchlo formulovať svoje názory a nemajú odvahu vystupovať pred ostatnými. Tito ľudia si dištančné vzdelávanie veľmi pochvaľujú, pretože práve asynchrónna forma komunikácie (e-mail, diskusné skupiny a pod.) im poskytne dostatok priestoru na prípravu a prípadnú korekciu svojich výstupov (Ojaniemi a kol., s.5).

Dištančné vzdelávanie cez Internet je rozhodne atraktívna forma vzdelávania využívajúca moderné informačné a komunikačné technológie na edukačné ciele. V posledných rokoch sa

začínajú objavovať aj prvé výsledky vedeckých štúdií, ktoré overujú a potvrdzujú spomínané tvrdenia. Napríklad v oblasti využitia Internetu sponzorovali Scholastic Network a Council of the Great City Schools štúdiu „Úloha on-line komunikácie v školách“ vedenú Centrom pre aplikáciu špeciálnych technológií (CAST), ktorá porovnala prácu 500 študentov v mestských základných školách. Polovica študentov mala prístup len ku počítačom, kým druhá polovica mala prístup ku zdrojom na Scholastic Online Network. Štúdia ukázala, že študenti s on-line prístupom mali lepšie vystupovanie a dokázala, že používanie Internetu môže pomôcť študentom stať sa nezávislými a kriticky mysliacimi (Trotter, 1996).

Možné prínosy dištančného vzdelávania

Hlavnou výhodou dištančnej formy štúdia je jeho časová a priestorová asynchrónnosť – edukant venuje štúdiu presne toľko času, koľko naň potrebuje a na tom mieste, ktoré mu vyhovuje. Prevažnú časť štúdia si môže individualizovať, prispôbiť svojim učebným potrebám. Tento typ učenia je obvyčajne v anglickej literatúre označovaný ako *self-directed learning*. Edukanti sú schopní lepšie aplikovať získavané poznatky na iné situácie, do reálneho života, sú v prevažnej miere zodpovední sami za seba, a teda sa predpokladá iný typ motivácie, než je tomu pri tradičnom spôsobe vyučovania. Z tohto pohľadu môžeme považovať dištančnú formu vzdelávania za vhodnejšiu pre dospelých ľudí, resp. pre osobnostne zreých študentov. Je to teda ideálny spôsob napr. na vzdelávanie dospelých ľudí popri zamestnaní, pretože nie sú viazaní určitým časom a ani konkrétnym miestom. Napriek tomu však nemožno povedať, že dištančné vzdelávanie je pre vzdelávanie detí a mládeže absolútne nevhodné. Môže sa stať veľmi užitočným v niektorých výnimočných situáciách – napr. dlhodobá choroba, odľahlé miesto bydliska, prechodná neprítomnosť kvôli pracovnému pobytu rodičov v zahraničí, či zdravotný postih dieťaťa. Ale aj v bežných prípadoch môže byť pre deti zaujímavým spiestrením, hlavne pokiaľ edukátor pripraví vhodné a pútavé materiály, zvlášť keď pri tom využije nástroje Internetu. Príkladom toho, že forma dištančného vzdelávania je čoraz viac obľúbená aj u stredoškôľakov je americký server Babbage Net School, ktorý ponúka interaktívne kurzy jazykov ako aj iných odborových špecializácií (Baranovič a kol., 1999).

Okrem toho má dištančné vzdelávanie celý rad ďalších výhod, z ktorých vyberáme nasledovné:

- študent nemusí v stanovený čas pravidelne navštevovať vyučovanie,
- má možnosť sám si zvoliť spôsob a termín samoštúdia,
- má možnosť úspory času a finančných nákladov spojených s cestovaním do miesta vzdelávania,
- má k dispozícii podrobnejšie učebné študijné texty, líšiac sa od klasických študijných materiálov, učebníc, resp. skrípt,
- väčšinou má k dispozícii interaktívne programy na kontrolu samoštúdia,
- materiál pre dištančné vzdelávanie je vhodný aj pre prezenčné štúdium,
- študent má možnosť konzultácií prostredníctvom siete,
- ponúka možnosť opakovanej ponuky štúdia,
- možnosť individualizovať štúdium,
- dostupnosť štúdia,
- atraktivnosť počítačov v súčasnosti,
- možnosť spracovať príťažlivejšie učebné texty s využitím zvukových a audiovizuálnych efektov,
- väčšia zaangažovanosť študenta do vzdelávacieho procesu,
- možnosť sebareflexie prostredníctvom kvízov,
- menší stres pri vyplňaní testov,
- väčšia sloboda študenta pri výbere učiteľa,
- decentralizácia vzdelávania.

Riziká dištančného vzdelávania

Samozrejme, že dištančné vzdelávanie so sebou prináša aj mnohé nevýhody a riziká. Najvýznamnejším nedostatkom je menšia intenzita sociálnych kontaktov, čo je dosť dôležitý faktor práve pri vzdelávaní, pretože pozitívna sociálna klíma významne vplýva na študijné výsledky, hlavne u mladších ľudí. Miera komunikácie samozrejme závisí aj od použitej technológie, napríklad v oblasti využívania informačných a komunikačných technológií môžeme v poslednom období pozorovať trend vedúci k lepšej spolupráci a otvorenej diskusii, nielen s použitím textovej formy komunikácie, ale aj prostredníctvom videokonferencií, či telefonovania cez Internet.

Ďalším slabým miestom dištančného vzdelávania je preverovanie vedomostí, pretože edukátor môže na diaľku len veľmi ťažko overiť, či edukant vypracováva úlohu alebo test samostatne a v danom časovom limite. Bohužiaľ, v našich podmienkach obyčajne zlyháva vnútorná zodpovednosť a poctivý prístup študentov a podvádzanie pri skúškach je bežnou realitou. Ak teda edukátorovi záleží na samostatnom a časovo ohraničenom riešení zadania, obyčajne vyžaduje osobné stretnutie s edukantom a preverovanie vedomostí prebieha klasickým priamym spôsobom. Internet však prináša nové možnosti aj v tomto smere jednak v oblasti časovej synchronizácie medzi edukantom a skúšajúcim, a jednak aj v oblasti kontroly procesu skúšania. Najkomplexnejším nástrojom na tento účel je videokonferencia, ktorá je však technologicky náročná aj na hardvérové vybavenie (kamera, mikrofón, reproduktory) a aj na kvalitu pripojenia na Internet. Pri využívaní internetu sa teda mnohé zo spomínaných nedostatkov dajú odstrániť, alebo aspoň redukovať. Na druhej strane k nim pribúdajú ďalšie. Tie, ktoré súvisia s využívaním Internetu všeobecne, napr. náročnosť na technické zabezpečenie, nedostatočná dôveryhodnosť materiálov na internete a pod. Využitie Internetu a všeobecne IKT pomáha riešiť mnohé nedostatky dištančných foriem vzdelávania. Prináša väčšiu interaktivitu a podporuje lepšiu komunikáciu a vzájomnú spoluprácu medzi edukantmi a edukátorom – tútorom, ale aj medzi edukantmi navzájom. Z vlastnej skúsenosti môžeme konštatovať, že práve schopnosť komunikovať a kooperovať s inými je v dnešnom komplikovanom svete veľmi dôležitá. Využitie Internetu ako komunikačného média sa v tejto oblasti začína stávať štandardom. Dištančné vzdelávanie si na Slovensku zatiaľ len hľadá svoje miesto. Zo zahraničných skúseností však môžeme usudzovať, že nebude trvať dlho a on-line kurzy si získajú množstvo priaznivcov. Je to jeden z dôsledkov globalizácie spoločnosti.

V nasledujúcej časti sústredíme svoju pozornosť na detailnejšiu analýzu možností, ktoré e-learning ponúka, jeho klady a zápory, ako aj rôzne pohľady na danú problematiku, či už z pohľadu učiaceho sa alebo vyučujúceho.

Čoraz viac odborníkov, ktorí sa každodenne stretávajú a zaoberajú s e-learningom si uvedomuje, že e-learning predstavuje v súčasnosti jeden z najperspektívnejších prostriedkov, ktorý významne ovplyvní budúci rozvoj vzdelávania. Naproti tomu existuje aj druhá skupina odborníkov na moderné vzdelávanie, ktorí považujú e-learning iba „za veľmi dôležitý vzdelávací mechanizmus“ (Kvetoň-Maruna, 2004) Z uvedeného vyplýva, že e-learning predstavuje obrovskú perspektívu ako sa uplatní vo vzdelávaní ako pre dištančnú formu vzdelávania, tak i pre oblasť kombinovanej formy vzdelávania (blended learning). Ako každý prostriedok vzdelávania aj e-learning má svoje výhody, ktoré zatriaktívňujú samotné vzdelávanie pre študentov, ale aj učiteľov.

E-learning rozširuje hranice učenia sa od klasickej triedy v škole až po domov, či pracovisko (Relan a Gillani, 1997). Predstavuje flexibilnú formu vzdelávania, pretože učiacemu sa dáva možnosť výberu kde a kedy sa môže učiť (Krauth, 1998). Dobře vytvorený e-learningový kurz by mal učiacemu sa umožniť aktívne zapojenie sa do procesu svojho učenia sa. Avšak nesprávne vytvorený e-learningový kurz môže byť rovnako nepružný, dogmatický a neinteraktívny ako predmet zle vyučovaný tradičným kontaktným spôsobom. Khan (2006) uvádza, že miera otvorenosti a flexibility e-learningového kurzu je závislá na tom, ako je kurz

vytvorený. „Hoci možnosti otvoreného systému majú svoju príťažlivosť, môžu urobiť tvorbu extrémne zložitú, pretože v otvorenom systéme tvorca súhlasí s tým, že odovzdá určitú mieru riadenia používateľovi“ (Jones a Farquhar, 1997, s. 240).

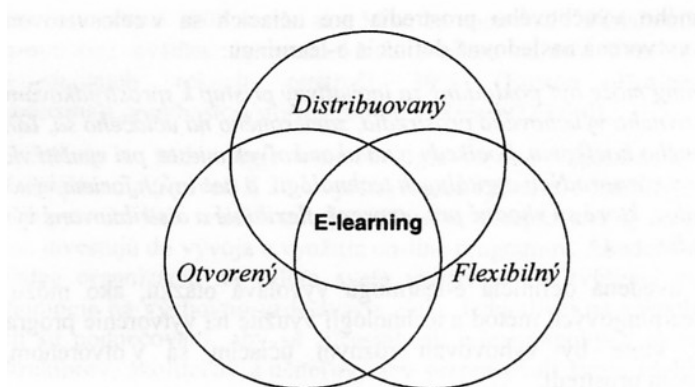
V prípade, že vychádzame z Khanovej definície e-learningu ako otvoreného, flexibilného a distribuovaného výučbového prostredia môže nám pochopenie jej podstaty výučbového online prostredia vytvoriť zmysluplný e-learning. Ellington (1997) poznamenáva, že otvorené a flexibilné vzdelávanie umožňuje učiacemu sa vyjadriť sa k tomu ako, kedy a kde vzdelávanie prebieha. Termíny ako otvorený a flexibilný môžeme preto chápať vo význame „vo vlastnom čase, vlastným tempom a na vlastnom mieste“. Ako tretí komponent definície je nutné vysvetliť a zdefinovať termín a podstatu distribuovaného vzdelávania. V predchádzajúcich častiach sme terminologicky pokryli dištančné vzdelávanie, elektronické vzdelávanie a iné, ale ako uvádzajú Saltzberg a Polyson (1995) distribuované vzdelávanie nemožno chápať ako synonymum dištančného vzdelávania, ale zároveň vyjadrujú jeho blízkosť k myšlienke distribuovaných zdrojov (s. 10):

„Distribuované vzdelávanie je model výučby, ktorý umožňuje, aby boli vyučujúci, študenti a obsah výučby umiestnené v rôznych, necentralizovaných lokalitách, a tak vyučovanie a učenie sa prebieha nezávisle na čase a mieste ... Model distribuovaného vzdelávania môže byť použitý v kombinácii s tradičným vyučovaním v učebniach, tradičným dištančným vzdelávaním, alebo môže byť použitý na vytvorenie plne virtuálnych učební“.

Internet podporuje otvorenú výučbu, pretože predstavuje prostriedok, ktorý je nezávislý na priestore, čase a mieste. Tvorcovia programov využívajú vlastnosť otvorenosti internetu na to, aby vytvorili výučbové prostredie, ktoré je z hľadiska učiaceho sa *flexibilné*. Otvorenosť má teda technický základ a flexibilita je vecou tvorby. Internet je samotnou svojou podstatou distribútorom vzdelávania (Saltzberg a Polyson, 1995).

Ako pomôcku ponúkame názorné grafické znázornenie otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového vzdelávania.

Obrázok 1: Otvorený, flexibilný a distribuovaný e-learning



Zdroj: prebrané od Khan B. H.: E-learning

Ako každý produkt alebo služba, ktorá prichádza na trh potrebuje svoj čas na získanie si svojich priaznivcov, tak aj e-learning ako moderný proces vzdelávania sa potrebuje určitý čas na vývoj a získanie si svojich priaznivcov, ktorí ho budú podporovať a rozvíjať. Medzi rozhodujúce ciele

zavádzania e-learningu do vzdelávacieho procesu zo strany vzdelávacej inštitúcie sú vo väčšine prípadov:

- rýchlejšie a kvalitnejšie získavanie informácií,
- nárast množstva informácií, v ktorých je potrebné sa zorientovať,
- individuálny časový harmonogram výučby,
- potreba rozsiahlejšieho vzdelávania ako je možné získať v školských laviciach,
- aktívna úloha študenta vo vzdelávacom procese,
- neobmedzené opakovanie už prebranej látky študentom,
- existujúce študijné materiály sa ľahko aktualizujú a implementujú nové znalosti pri výučbe,
- zníženie potreby zabezpečovania ubytovania a zníženie cestovných nákladov.

Výhody a nevýhody, klady a zápory e-learningu z pohľadu študenta, vyučujúceho a vzdelávacej inštitúcie

Z pohľadu študenta sa pokúsime vylíčiť tie výhody e-learningového vzdelávania, ktoré prispievajú k jeho rozvoju a výrazne tak napomáhajú celkovej implementácii e-learningu do vyučovacieho procesu.

Konkrétne sa jedná o nasledovné výhody:

- ***flexibilita štúdia***

Každý študent si môže prispôbiť vzdelávanie na vlastné podmienky. Je to jedna z najväčších výhod, ktoré môže e-learning ponúknuť študentovi. Pri klasickej forme vzdelávania je študent fixne viazaný na konkrétnu miestnosť a čas výučby.

- ***študent si sám určuje študijné tempo***

Každý z nás je jedinečný a originálny pri procese vzdelávania sa. To znamená, že každý z nás má svoje vlastné tempo štúdia. Každému študentovi vyhovuje iná intenzita štúdia, pritom čo vyhovuje jednému študentovi, nemusí vyhovovať druhému a naopak. Študent sa vzdeláva tak dlho a v takej intenzite, ako si ju určí on sám. Nie je obmedzovaný množstvom učebnej látky, ktorú musí prebrať za konkrétne stanovený čas.

- ***neobmedzený prístup k zdrojovým informáciám (personalizácia výučby)***

Ide o neobmedzený prístup z časového a geografického hľadiska. Štúdium je možné realizovať z ktoréhokolvek miesta a kedykoľvek (v okamihu, keď si to študent zmyslí). Ale aj neobmedzený prístup je značne obmedzený – a to hlavne technickým vybavením (hardvér a softvér), pripojením k Internetu, rýchlosťou nášho počítača a vyťažením e-learningového servera. Čo je však isté, e-learning presahuje hranice mesta, regiónu, štátu a kontinentu. Môžeme teda napr. aj spokojne odcestovať do cudziny a študovať prostredníctvom internetu tam, kde sme prestali študovať (Kopecký, 2006, s. 14).

- ***štúdium je možné aj popri zamestnaní***

Ďalšou nezanedbateľnou výhodou v porovnaní s klasickým (tradičným) vzdelávaním je, že e-learning je vhodný aj pre zamestnaných. Študent nie je nijako viazaný ani povinný zúčastňovať sa fyzicky na vyučovacej hodine v konkrétnom čase, na konkrétnom mieste a v konkrétnej učebni. Môže sa začať vzdelávať keď na to bude mať čas, testy môže robiť vtedy, keď bude na ne dostatočne pripravený a kedy si to sám vopred v časovom horizonte zvolí.

- ***štúdium je možné aj pre hendikepovaných študentov***

Ďalšou výhodou je dostupnosť e-learningu pre telesne postihnutých študentov, ktorí majú často problémy s mobilitou, nevytvorenými bezbariérovými vstupmi vo vzdelávacích inštitúciách, ale aj s nedostatkom miest v učebni pre viacerých telesne postihnutých študentov. Z tohto dôvodu je potrebné, aby vzdelávacie inštitúcie vytvárali pre hendikepovaných študentov také

podmienky, ktoré im uľahčia proces vzdelávania sa, a tým aj nadobudnutie motivácie plnohodnotne študovať

- **aktualnosť študijných materiálov**

Väčšina e-learningových kurzov je permanentne aktualizovaná, čo predstavuje výhodu nielen pre vzdelávaciu inštitúciu (nevznikajú náklady na vydávanie kníh, učebných textov, skript a inej odbornej literatúry; je zabezpečená dostatočná distribúcia študijných materiálov; informácie sú aktualizované a nie zastaralé), ale aj pre študenta (nemusí overovať, resp. vyhľadávať najnovšie informácie k danej téme). Ojedinele sa stáva, že študijné materiály v elektronickej forme sú neaktualizované, resp. obsahujú neaktuálny typ informácie. Väčšina učiteľov poskytujúcich študijné materiály v elektronickej podobe sa snaží o ich neustálu aktualizáciu.

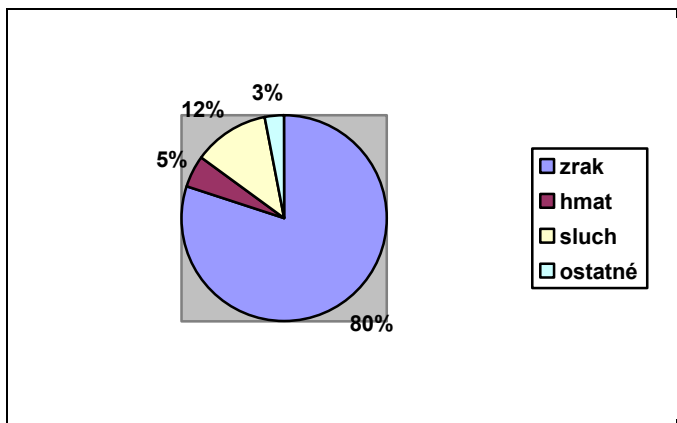
- **objektívne hodnotenie**

Objektívne hodnotenie z pohľadu študenta patrí medzi najdôležitejšie faktory ovplyvňujúce jeho intenzitu ďalšieho postupu pri štúdiu. Často sa stretávame s názorom študentov, že LMS systém (Learning Management System) je pri hodnotení častokrát objektívnejší ako samotný učiteľ. LMS je systém, ktorý sa používa na riadenia vyučby.

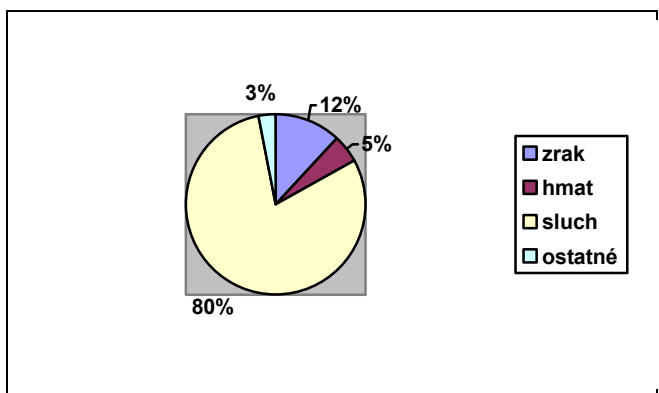
- **multimediálnosť a jej vplyv na percepciu a uchovávanie informácií**

Keďže e-learning prezentuje študijné materiály v elektronickej podobe, je možné v rámci jednotlivých častí kurzu/disciplín využívať multimediálne prvky, ktoré zvyšujú mieru percepcie, keďže platí, že čím viac zmyslov je zapojených do vzdelávania, tým vyššia je miera percepcie. Z posledných výskumov zameraných na zmyslovú percepciu vyplýva, že najlepším percipientom je zrak. V školskom prostredí je však podľa týchto výskumov takmer 80% informácií predávaných zvukom – do procesu percepcie je teda zapojený najmä ľudský sluch. Kopecký (2006) uvádza, že disproporcía medzi ideálnou percepciou informácií v školskom prostredí je neúmerná. Pre lepšie porozumenie a porovnanie zistených výsledkov uvádzame nasledovné grafické zobrazenia.

Graf 1 Zmyslové vnímanie v e-learningovom vzdelávaní (Kopecký, 2006)



Graf 2 Zmyslové vnímanie v tradičnom vzdelávaní (Kopecký, 2006)



Z uvedených grafov nám do popredia vystupujú dve hlavné roviny, a to sluchové a zrakové vnímanie. Z grafu 1 je zrejmé, že percentuálny podiel percepcie informácií zrakom pomocou e-learningového vzdelávania je podstatne vyšší, až 80% v porovnaní s tradičným vzdelávaním. Je to spôsobené tým, že do vzdelávania sa zapája predovšetkým zrak, pomocou ktorého vnímame najviac informácií, aj vo vzájomnom spolupôsobení so sluchom. Z grafu 2 vyplýva, že pri tradičnej forme vzdelávania sa kladie najväčší dôraz na sluchovú percepciu, čo v prepočte predstavuje iba 12% zachytených informácií. Uvedené dáta samozrejme berú do úvahy vyučovaciu hodinu bez použitia iných učebných a didaktických pomôcok okrem učebnice. Pri použití didaktických alebo učebných pomôcok by sa percepcia informácií podstatne zvýšila. Na doplnenie a čiastočné porovnanie môžeme na ilustráciu doplniť niekoľko štatistických údajov (Špánik, 1998, s.37-38). Priemerný človek si zapamätá približne:

- 10% z toho, čo **číta**,
- 20% z toho, čo **počuje**,
- 30% z toho, čo **vidí v podobe obrazu**,
- 50% z toho, čo **vidí a súčasne aj počuje**,
- 70% z toho, čo súčasne **vidí, počuje a aj aktívne vykonáva**,
- 90% z toho, k čomu **dospel sám, na základe vlastnej skúsenosti, vykonávaním nejakej činnosti**.

I napriek uvedeným hodnotám sa často stretávame v pedagogickej práci s nadmerným využívaním sluchového orgánu vo vyučovaní. Dôvodom je fakt, že znakom ľudského myslenia je abstrakcia skutočnosti pomocou reči. Preto sa slová môžu stať pre študentov dôležitým zdrojom informácií. Pomocou slov si človek vytvára vo svojej myslí predstavu toho, čo počul. Poznatky získané sluchom sa rýchlejšie zabúdajú, ich trvácnosť je omnoho kratšia a niekedy aj povrchnejšia.

Nadmerné množstvo informácií, presahujúcich intelektuálne možnosti študentov spracovať učivo, môže vyvolať u študentov negatívne účinky: pasivitu, nechúť k učeniu, neschopnosť myšlienkovu sa sústrediť, až po interferenciu. Predísť týmto nežiadúcim javom si žiada udržiavať mieru informácií, t.j. poskytovať študentom optimálne množstvo učiva, ktoré má vo vyučovacom procese po stránke logicko-didaktickej rozhodujúci podiel na vytváraní myšlienkových operácií, vedúcich k pochopeniu podstaty javov. Ak zoberieme do úvahy kladné a záporné vplyvy pochopíme, že je dôležité premyslene vyberať pomôcky, určiť ich množstvo,

spôsob prezentácie a to vzhľadom na cieľ, obsah a obtiažnosť učiva. Pritom samozrejme rešpektujeme vekový stupeň študentov.

Nebolo by správne, keby sme názornosť povýšili na cieľ vyučovania, ona má naďalej ostávať jedným z prostriedkov výchovno-vzdelávacieho procesu, pomocou ktorého dosahujeme ciele. Učiteľ má vzdelávať a vychovávať tak, aby čo najviac rozvíjal schopnosti študentov. Má vytvárať také podmienky a využívať také prostriedky pri vyučovaní, ktoré dovoľujú tvorivo zasahovať do vecí javov, dokážu upútať pozornosť, dávať podnety pre samostatnú prácu, vedia aktivizovať postoje pre poznávanie objektívnej skutočnosti.

- **možnosť vracať sa v priebehu štúdia k už absolvovaným témam**

V pedagogickej praxi sa často stretávame s faktom, že samotný študent dané, prezentované učivo nie dostatočne pochopil, prípadne nepochopil vôbec a z časových dôvodov je nemožné sa k prebratému učivu vrátiť; popríklad sa môže stať, že študent sa vyučovania nezúčastnil a vzniká mu tak problém s dobratím si zameškaného učiva. Pri e-learningovom procese vzdelávania nie je študent obmedzovaný a je mu poskytované celé učivo v elektronickej forme, čo mu umožňuje vzdelávať sa aj počas absencie v škole. Táto výhoda sa samozrejme vzťahuje aj pre študentov, ktorí sa zúčastnili na kontaktnom vyučovaní, ale z určitého dôvodu si chcú učivo zopakovať.

- **pohodlie pri štúdiu**

Študent má možnosť sám si zvoliť to najlepšie študijné prostredie, ktoré mu plne umožňuje sústrediť sa na zadané úlohy, pričom sa samostatne rozhoduje, koľko času bude štúdiu venovať a v akej intenzite bude študovať.

- **neobmedzené opakovanie si prebraných poznatkov**

E-learning umožňuje študentovi neobmedzený prístup k prebratému učivu, čím má zabezpečenú možnosť neobmedzeného opakovania študijných materiálov, učiva. Táto výhoda naberá na význame predovšetkým pri záverečných (kvalifikačných) skúškach, kedy má študujúci k dispozícii všetky študijné materiály v elektronickej podobe. Súčasťou tejto výhody je aj rýchlejší spôsob šírenia študijných materiálov medzi študentmi. V priebehu našej praxi sa nám prostredníctvom spätnej väzby od študentov skutočne potvrdilo, že študenti, ktorí využívajú e-learningovú formu štúdia považujú túto výhodu za jednu z najpodstatnejších, ktoré im e-learning môže ponúknuť.

- **atraktívna forma vzdelávania, ktorá zvyšuje motiváciu**

Prudký rozvoj informačných a komunikačných technológií indikuje nové možnosti využitia týchto technológií aj vo vzdelávaní. IKT sú najmä pre mladých ľudí „lákadlom“ zdokonaľovať sa v štúdiu, prípadne využívať IKT pri štúdiu. Tento záujem by mohli vzdelávacie inštitúcie využiť vo svoj prospech ako prostriedok zvýšenia atraktívnosti a záujmu ako zo strany študentov, tak aj samotných vzdelávacích inštitúcií.

- **využívanie multimediálnych prvkov výučby**

Využívanie multimediálnych prvkov predstavuje využívanie takých integrovaných prvkov pri tvorbe e-learningových kurzov, akými sú zvuk a zvukové efekty, 2D alebo 3D animácie, videonahrávky alebo videozáznamy, spojenie s internetovými stránkami a iné. Práve tieto prvky majú za následok „úspech“ alebo „neúspech“ e-learningových študijných materiálov (kurzov). Ak je e-learningový kurz vytvorený spôsobom, ako čo najrýchlejšie vložiť „nejaké“ študijné materiály resp. texty, aby sme s nimi mali čo najmenej práce, nemôžeme potom očakávať, že takto vytvorené elektronické materiály vyvolajú u študentov spokojnosť. Na tomto mieste je potrebné uviesť, že je prospešné v čo najväčšej miere využiť transfer svojich myšlienok a nápadov do elektronickej podoby tak, aby študijné texty boli pre štúdium čo najzaujímavejšie (z pohľadu grafického) a najrozumiteľnejšie (z pohľadu obsahového).

- **zistenie úrovne naučeného pomocou testov**

Väčšina systémov LMS v sebe integruje funkciu cvičných testov, ktoré sú určené pre študentov na preverenie naučených učebných textov. Na základe takto ponúkanej možnosti si môže

študent zistíť, na akej úrovni sú jeho vedomosti z konkrétneho učiva. Po zistení prípadných nedostatkov sa môže k študijným materiálom opätovne vrátiť a učivo si preopakovať a doplniť. Pri tomto type cvičných testov má študent reálnu predstavu o konečných, záverečných testoch, ktoré bude absolvovať.

- **rozvoj kreativity študentov**

Koncepcia e-learningové vzdelávania je zostavená aj so zámerom rozvoja kreativity u študentov, či už prostredníctvom využívania a odkazov rôznych internetových zdrojov, textových korektorov, on-line služieb, on-line knižníc, prekladových, či výkladových slovníkov, a iných možností.

- **podpora individualizácie štúdia a tímovej práce**

Súčasný LMS systémy umožňujú študentom vzdelávať sa alebo pracovať na zadanej úlohe učiteľom buď samostatne, alebo v skupine. Vytváraním spoločných projektov, či domácich úloh sa aspoň čiastočne znižuje prípadná intrapersonalizácia medzi študentmi. Dnes za účelom kontaktnej podpory v e-learningovom vzdelávaní sú bežne dostupné rôzne komunikátory, ale aj tzv. odborné chaty, verejné alebo súkromné miestnosti určené pre konzultáciu určitej skupiny ľudí alebo určitého problému.

Okrem vyššie uvedených výhod existuje aj rad nevýhod s využívaním e-learningu vo vzdelávaní. Cieľom viacerých organizácií (napr. EFQUEL, IRFOL, CERD) je predovšetkým ich eliminácia v čo najväčšej miere. My sa pokúsime sústrediť na tie nevýhody, ktoré v značnej miere vplyvajú na ďalší rozvoj e-learningu.

- **obmedzený prístup k študijným materiálom v prípade nedisponovania výpočtovou technikou**

V posledných rokoch podľa informácií Štatistického úradu SR (www.statistics.sk) zaznamenávame na Slovensku rast životnej úrovne. Avšak aj napriek týmto faktom existujú študenti, ktorí nemajú dostatok finančných zdrojov na zabezpečenie vyhovujúcej výpočtovej techniky potrebnej na vzdelávanie. Na druhej strane však treba skonštatovať, že ceny stolných počítačov a notebookov sa v poslednej dobe stále znižujú a stávajú sa tak dostupnejšími pre širšie masy ľudí. Za predpokladu, že vývoj a cenová dostupnosť výpočtovej techniky bude napredovať spomínaným smerom môžeme predpokladať, že o niekoľko rokov bude pre študentov a učiteľov samozrejmosťou každodenné využívanie digitálnej a výpočtovej techniky v rámci vzdelávania.

- **možnosť vyskytnutia sa technických problémov**

Vzdelávanie založené na počítačom podporovanej výučbe ako i vzdelávanie založené na výučbe prostredníctvom internetu môže z času na čas spôsobovať určité problémy súvisiace s technickým zabezpečením komunikácie.

- **neschopnosť študenta pracovať samostatne**

Pri vzdelávaní pomocou IKT je treba brať do úvahy aj tých študentov, ktorí nie sú schopní samostatne sa učiť. Táto skupina študentov má pri tomto druhu vzdelávania v porovnaní s ostatnými študentmi nevýhodu.

- **nedostupnosť Internetovej siete a pripojenia, nemožnosť on-line vzdelávania**

Celkové elektronické vzdelávanie je založené a závislé v prvom rade na pripojení do internetovej siete. V prípade, že táto chyba nie je možné, aby sa študent zúčastnil na tomto type vzdelávania.

- **obmedzenie niektorých praktických zručností**

V závislosti na type poskytovaného e-learningového vzdelávania sa môže vyskytnúť nedostatočná softvérová a hardvérová vybavenosť pri poskytovaní jazykového vzdelávania. Ešte nedávno odborníci riešili problém, ako plne implementovať jazykové zručnosti, ktoré by si mal študent osvojiť v rámci e-learningového kurzu. V súčasnosti, a to vďaka konkrétnym poskytovateľom sa do e-learningových programov (napr. Microsoft Class Server, či Moodle)

implementujú virtuálne komunikátory, ktoré plnohodnotne zabezpečujú obrazovú aj zvukovú stránku výmeny informácií, čím sa e-learning stáva plnohodnotným nástrojom aj cudzojazyčného vyučovania.

- **kvalita výučbových materiálov**

Každý z tvorcov výučbových elektronických materiálov by mal k tvorbe študijných materiálov pristupovať nanajvýš zodpovedne. V prípade, že študijné materiály nie sú vypracované na dostatočne kvalitnej úrovni, nemôžeme očakávať ani kvalitný výsledok nadobudnutého vzdelania u študentov.

V nasledujúcej časti ponúkame **sumarizujúci** prehľad výhod a nevýhod e-learningu z pohľadu vyučujúceho a vzdelávacej inštitúcie.

Výhody e-learningu z pohľadu vyučujúceho

- nenáročnosť na aktualizáciu študijných materiálov,
- dobre rozvinutý servis – poradenstvo pre študujúcich študentov,
- okamžité vyhodnotenie testov – nenáročný na čas opravovania testov,
- pohodlie pri konzultácii so študentom,
- viac času pre vyučujúceho, nemusí sa toľko pripravovať ako na kontaktné vyučovanie.

Nevýhody e-learningu z pohľadu vyučujúceho

- časovo náročná príprava na tvorbu počiatočných študijných materiálov,
- vysoké nároky na preverovanie objektívnych vedomostí študentov,
- náročnosť na technické zabezpečenie,
- nedostatočná dôveryhodnosť všetkých materiálov na internete.

Výhody e-learningu z pohľadu vzdelávacej inštitúcie

- vzdelávanie nenáročné na prostriedky, čas (týkajúci sa samotného vyučovania) a personálu zabezpečujúceho výučbu,
- nízke nároky na počet učební,
- študijné materiály určené pre všetkých študentov bez rozdielu,
- minimálna finančná náročnosť vzniku ďalších nákladov, okrem zriaďovacích,
- efektívnejší a rýchlejší spôsob šírenia študijných materiálov,
- zjednodušenie a zefektívnenie riadenia vzdelávania, dlhodobé zníženie nákladov na vzdelávanie,

Nevýhody e-learningu z pohľadu vzdelávacej inštitúcie

- obmedzený prístup k elektronickým materiálom v prípade, že inštitúcia nedisponuje výpočtovou technikou,
- vysoké finančné náklady na technické vybavenie inštitúcie a prípravu alebo zakúpenie softvérových programov,
- nutnosť zaškolenia pedagogických pracovníkov pre prácu s novou technológiou a tvorbu kvalitných študijných materiálov,
- časovo veľmi náročná príprava kurzov,
- nevyhnutná potreba realizovať úlohu v predpísanom tvare,
- možné obmedzenie priamej interakcie medzi učiteľom a študentom.

Ako uvádza Moore (1998, s. 4) „*úlohou nás, učiteľov by malo byť zamerať našu pozornosť na tvorbu programov predmetov a iných vyučovacích aktivít tak, aby študentom umožnili čo najviac učiť sa, učiť sa ucelene, výkonne a účinne, s potešením. Je to záväzok nášho povolania študovať*

spôsoby zvyšovania potenciálu nášho výučbového prostredia takým spôsobom, ktorý podporí učenie sa a minimalizuje tie prvky, ktoré by im mohli v učení brániť“.

Záverom možno konštatovať, že úspech e-learningového systému si vyžaduje systematický proces plánovania, tvorby, hodnotenia a realizovania výučbového on-line prostredia, v ktorom je učenie aktívne podnecované a podporované. Khan (2006) tvrdí, že systém e-learningového vzdelávania by mal byť zmysluplný nielen pre učiacich sa, ale aj pre všetkých zúčastnených, vrátane učiteľov a danú vzdelávaciu inštitúciu.

Pokiaľ bude e-learningový systém zmysluplný pre učiaceho sa, a to za predpokladu, že elektronický kurz a učebný materiál sú ľahko dostupné, prehľadne organizované, materiál je dobre napísaný, jednoznačne a s istotou prezentovaný, je zameraný na učiaceho sa, cenovo prístupný, účinný, flexibilný a má ľahko dostupné výučbové prostredie možno e-learning považovať za zmysluplný aj pre učiteľov.

1.5 Výhody počítačom podporovaného vyučovania pre mladší školský vek

Jednotlivé informačné a komunikačné technológie ponúkajú bohatú možnosť ako prispieť k celkovému rozvoju študentov a žiakov, pričom tieto možnosti sú v súlade so psychologickými, lingvistickými, kognitívnymi, sociálnymi a kultúrnymi cieľmi väčšiny jazykovo orientovaných výučbových programov. Pre lepšiu orientáciu ponúkame prehľad v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 – Výhody a ciele počítačom podporovaného vyučovania pre mladší školský vek

Ciele	Popis
psychologické	Žiaci považujú túto formu za zaujímavú a stimulujúcu. Stará sa o jednotlivé učebné štýly žiakov, poskytuje podnetné skúsenosti, na základe ktorých rozvíja pozitívne postoje k učeniu sa cudzích jazykov. Túto možnosť môžu využiť učitelia ako odmenu pre žiakov. Ak napr. žiaci úspešne pracovali na nejakej úlohe, môže im učiteľ ukázať animovanú video ukážku, prípadne môžu žiaci použiť CD-ROM ako zábavnú odmenu.
lingvistické	Tieto kombinujú zvuk a obraz, pričom poskytujú celkový komplexný obsah pre daný jazyk. Žiaci vidia jazyk ako viac dosiahnuteľný a lepšie si ho vedia zapamätať. Pokrýva všetky aspekty komunikácie. Pomáha rozvíjať všetky zručnosti.
kognitívne	Rozvíja u detí prirodzenú zvedavosť a záujem o jazyk. Poskytuje aktuálne informácie. U žiakov rozvíja ich pozorovacie schopnosti. Rozvíja motorické a kognitívne zručnosti, posilňuje spracovávanie a narábanie s informáciami, pričom vedie k individualizácii učenia sa.
sociálne	Žiaci pracujúci spoločne na zadanej úlohe, využívajúci zvolenú technickú podporu si tak spoločne zdieľajú svoje sociálne pozadie. Tým, že spoločne pracujú v rozhraní počítačového programu rozvíjajú svoje zručnosti pre spoluprácu s ostatnými členmi skupiny, navzájom si pomáhajú a spoločne pracujú na riešení.
kultúrne	Poskytuje výučbové prostredie buď reálne, alebo iluzórne. Pomáha preklenúť kultúrne a informačné bariéry.

Zdroj: The primary English teacher's guide, Fig.40 – The benefits of using technology, p. 204

Bibliografia

- BREWSTER, J. et al: *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English Guides, Pearson Education Limited, 2007. ISBN 978-0-582-44776-9.
- DUDENEY, G.- HOCKLY, N.: *how to ... teach english with technology*. Pearson Longman, Pearson Education Limited, 2007. ISBN 978-1-4058-4773-5.
- EGER, L.: *Rozvoj E-learningu na vysokých školách v ČR*. In: *Technológia vzdelávania*, rpč. XI., 2003, č.2, s. 4-6.
- ELLINGTON, H.: *Flexible Learning, your flexible friend*. In C. Bell, M. Bowden a A. Trott (Eds.), *Implementing flexible learning* (s.3-13). London: Kogan Page, 1995.
- HAŠKOVÁ, A. - KLOCOKOVÁ, A. – POKRIVČÁKOVÁ, S.: Ukážka využitia e-learningu v jazykovej príprave. In: *Cudzie jazyky v škole 3 : Európske dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov a kultúre*. - Nitra: UKF, 2007, s.222-225. ISBN 80-8050-920-4
- KHAN, B. H.: *Web-based instruction: What is it and why is it?* In B.H. Khan (Ed.), *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997, s. 5-18..
- KHAN, B. H.: *E-learning: osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia*. SPU v Nitre, 2006. ISBN 80-8069-677-2.
- KOPECKÝ, K.: *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1.vyd. Olomouc: HANEX, 2006, s. 130 -35. ISBN 80-85783-50-9.
- KRAUTH, B.: *Distance learning: The instructional strategy of the decade*. In: Connick, G. P. (ed.): *The distance learner's guide*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- KVETOŇ, K. - MARUNA, Z.: *Základy e-learningu pre učiteľa a ředitele škol*. In *E-learning 2004*. Sborník příspěvku ze semináře a soutěže eLearning 2004. Hradec Králové: 1vyd.
- MOORE, M. G.: *Introduction*. In: Gibson, C. C. (ed.): *Distance learners in higher education*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing, 1998.
- MALÁ, E.: *Dištančné vzdelávanie - jeho plusy a mínusy*. - (zv. 110) In: *Dištančné vzdelávanie. Aplikovaná informatika*. Medzinárodný odborný seminár DIVAI, Nitra, 20. mája 2003. Nitra: UKF, 2003, s. 4. ISBN 80-8050-602-7.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. – KURINCOVÁ, V.: *Vyučovanie cudzích jazykov v zjednotenej Európe a nové médiá v pedagogickej práci učiteľa*. In: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. - Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005, s. 341-352. ISBN 83-7441-010-8.
- RELAN, A. – GILLANI, B. B. (1997). *Web-based instruction and traditional classroom: Similarities and differences*. In: Khan, B. H. (ed.): *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, s. 41 - 46.
- SALTZBERG, S.-POLYSON, S.: *Distributed Learning on the World Wide Web. Syllabus*, 1995, 9(1), 10-12.
- ŠIMONOVÁ, I.: *Prezenční vs. dištanční forma vzdělávání: porovnání srudijních výsledku*. In: BELCOM 2005 – TRENDY V E-LEARNINGU. Sborník z mezinárodní konference. Praha: CVUT, 2005.
- ŠVEJDA, G. A KOL.: *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. PF UKF v Nitre, 2006. ISBN 80-8050-989-1.

Príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

	Eva Tandlichová, Prof. PhDr., PhD. (vedúca Katedry anglistiky a amerikanistiky FiFUK v Bratislave, Prezidentka SAUA/SATE, Členka TESOL a IATEFL) veľa rokov pripravuje učiteľov anglického jazyka a je uznávanou odborníčkou v odbore Didaktika anglického jazyka. Za svoju dlhoročnú pedagogickú činnosť pripravila aj niekoľko desiatok doktorandov v danom odbore. Je autorkou viacerých monografií, odborných štúdií a článkov a učebníc anglického jazyka. Známe sú jej mnohé vystúpenia na domácich i medzinárodných konferenciách a prednáškových pobytoch. Je držiteľkou Zlatej medaily FiFUK a viacerých pamätných medailí univerzít, ktoré ocenili jej spoluprácu s danými pracoviskami. Kontakt: KAaA FiFUK Bratislava, Gondova 2, Bratislava.
	Světlana Hanušová Mgr., PhD. pôsobí na Katedre anglického jazyka a literatury PdF MU v Brně, kde vyučuje didaktiku anglického jazyka. Zabýva sa faktorom veku v osvojovaní cizího jazyka, výukou cizího jazyka u žiakov se špecifickými poruchami učení, projektovaním kurikula a otázkami pregraduálneho vzdelávania učiteľů. Je autorkou monografie <i>Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka</i> (2005) a spoluautorkou souboru studií <i>Foreign Language Acquisition at an Early Age</i> (s P. Najvarem, 2006). Kontakt: Katedra anglického jazyka a literatury, PdF MU, Poříčí 9, Brno 603 00, hanusova@ped.muni.cz
	Petr Najvar Mgr., PhD. vystudoval na PF MU v Brně o obory učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk, učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro střední školy. Je absolventem doktorského studijního programu pedagogika na PdF MU. Působí v Centru pedagogického výzkumu PdF MU. Na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost. Odborně se zaměřuje na problematiku rané výuky cizích jazyků a na další otázky z oblasti lingvodidaktiky. Kontakt: Centrum pedagogického výzkumu, PdF MU, Poříčí 31, Brno 603 00, najvar@ped.muni.cz
	Gabriela Lojová, doc. PhDr. PhD., pôsobí 15 rokov na Katedre anglického jazyka a literatury PdF UK v Bratislave, kde ako pedagóg vyučuje kurzy zamerané na psychológiu učenia sa cudzích jazykov, psycholingvistiku a anglickú gramatiku. V roku 2003 pôsobila jeden semester ako pedagóg na Montclair State University, NJ, USA. Výsledky svojej práce publikovala vo viac ako 60 publikáciách (z toho 2 monografie a 15 vedeckých prác). V spolupráci s metodickými centrami vedie prednášky a semináre v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ako členka Národnej expertnej skupiny pri MŠ sa spolupodieľala na tvorbe novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ. Kontakt: KAJL, PF Univerzity Komenského, Račianska 59, Bratislava 813 34, e-mail: lojova@fedu.uniba.sk

	Eva Farkašová, PhD., PhD. pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava. Venuje sa najmä oblasti vývinovej a pedagogickej psychológie. Ako vedúca tímov realizovala mnoho výskumov, ktoré sa týkali problematiky nadaných detí, mechanizmov zvládania, pedagogických a psychologických aspektov vyučovania cudzích jazykov, otázok špecifik v kognitívnom vývine rómskych detí, optimalizácie edukačných postupov a kariérového poradenstva pre špecifické skupiny žiakov. Publikovala veľa štúdií z každej oblasti odborného zamerania. Publikačná činnosť sa orientuje aj na praktické výstupy – vypracovala viaceré metodické príručky, stimulačné a rozvíjajúce programy, podieľala sa na tvorbe pedagogických dokumentov, vyvíjaní nových a adaptácii či šandardizácii zahraničných psychologických metódik ai. Kontakt: VÚDPaP, Trnavská 112, 821 02 Bratislava, e-mail: farkasova@vudpap.sk
	Silvia Pokrivčáková, doc. PaedDr., PhD., pracuje na KCJ PF UKF v Nitre a na KAJaL FF KU v Ružomberku. Vedecky a publikačne sa orientuje na oblasť didaktiky anglického jazyka a literárneho vzdelávania. Je autorkou a editorkou početných monografií, vysokoškolských učebníc a vedeckých štúdií. V súčasnosti svoju vedeckú a publikačnú činnosť orientuje predovšetkým na otázky počiatkového vyučovania CJ na 1. stupni ZŠ, na uplatňovanie metodiky CLIL (so Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave spolupracuje ako expertka v rámci experimentálneho overovania CLIL na 1. stupni ZŠ) a integrované vyučovanie cudzieho jazyka a literatúry. Kontakt: KCJ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: spokrivcakova@ukf.sk
	Anna Klimentová, PhD., Adresa: Pedagogická fakulta UKF, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, e-mail: aklimentova@ukf.sk.
	Tímea Zaťková, PaedDr., PhD. pôsobí ako odborný asistent na Katedre pedagogiky FF UCM v Trnave. Orientuje sa na oblasť všeobecnej didaktiky a na aktuálne otázky vzdelávania. Vysokoškolské štúdium absolvovala v roku 2005 na PF UKF v Nitre v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v aprobácii: Pedagogika - Anglický jazyk. Rozširujúce pedagogické štúdium v odbore Hudobná výchova ukončila v roku 2006. V auguste 2008 ukončila doktorandské štúdium na katedre pedagogiky PF UKF obhajobou dizertačnej práce na tému „Evaluácia vyučovacích metód“. Kontakt: PaedDr., Katedra pedagogiky, FF UCM, Nám. J. Herdu 2, Trnava.

	Monika Tóthová, PaedDr., PhD. pôsobí ako odborná asistentka na KPg PF UKF v Nitre, kde prednáša a vedie kurzy teórie vyučovania, teoretických a pedagogicko-metodických aspektov rozvoja gramotnosti, didaktiky elementárnych reálií a pedagogiky tvorivosti. Orientuje sa na oblasť teórie vyučovania a metodík vyučovacích predmetov v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. V centre jej záujmu sú otázky rozvoja tvorivosti v edukačnom prostredí. V posledných rokoch sa centrom jej záujmu stala oblasť rozvoja jazykovej výchovy detí predškolského veku. Kontakt: KPg PF UKF, Dražovská 4, 949 01 Nitra mtothova@ukf.sk
	Elena Zelenická, prof. PaedDr. PhD. venuje bádateľský záujem venuje dialogickej komunikácii, sledovaniu lingvistických a extralingvistických faktorov, ktoré kooperujú na tvorbe dialógu. Je autorkou monografií <i>Dialóg v komunikačno-pragmatickom kontexte</i> (Nitra: FF UKF 2000. 96 s. ISBN 80-8050-335-4) a <i>Komunikačné aspekty dialógu</i> (Nitra: FF UKF 2005. 103 s. ISBN 80-8050-795-3). Praktickým výstupom niekoľkoročných výskumov a praxe sú aj vysokoškolské učebnice a učebné texty <i>Budni i prazdniky</i> (1995), <i>Tekst i dialóg</i> (1998), <i>Russkij jazyk v monologach, dialogach i zadanijach</i> (1998), <i>Rossijskije i slovackije realii</i> (2001), <i>Po-russki o Rossii i russkich</i> (2004), <i>Očerki po stilistike russkogo jazyka</i> (2005, s.L: Benedikovou) a <i>Štylistika ruského jazyka: teória a prax</i> (2005, s.P. Adamkom) a <i>Rossija: prošloe i nastojaščeje</i> (2007, v spoluautorstve). Kontakt: JC FF UKF v Nitre, Hodžova 1, 949 74 Nitra, e-mail: ezelenicka@ukf.sk
	Ivana Žemberová, Mgr., PhD. pracuje ako odborná asistentka na Katedre cudzích jazykov PF UKF v Nitre. V roku 2008 získala akademickú hodnosť PhD. na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Vo svojej publikačnej činnosti ako aj pedagogickej praxi sa venuje oblasti britskej literatúry a kultúry, odbornému jazykovému vzdelávaniu a využívaniu detskej literatúry vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. Je tiež spoluautorkou vysokoškolskej učebnice <i>Children's and Juvenile Literature (Written in English)</i> (2003). Kontakt: KCJ PF UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, e-mail: izemberova@ukf.sk



Jozef Filo, PaedDr., pôsobí na Katedre cudzích jazykov PF UKF v Nitre ako odborný asistent. Primárne sa venuje oblasti didaktiky anglického jazyka. Vedecky a publikačne sa orientuje na oblasť informačných a komunikačných technológií v cudzojazyčnom vzdelávaní. Na KCJ pôsobí ako odborový didaktik pre anglický jazyk. V súčasnosti pôsobí na KCJ ako vedúci katedry. Zároveň je študentom doktorandského štúdia na Masarykovej univerzite v Brne v Českej republike, kde pracuje na príprave dizertačnej práce pod názvom „Vyučovanie anglického jazyka s podporou e-learningu“.

Kontakt: KCJ PF UKF v Nitre, Dražovská ul. č.4, 949 74 Nitra. e-mail: jfilo@ukf.sk

**Názov: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov
mladšieho školského veku**

Autori:

Silvia Pokrivčáková, doc. PaedDr. PhD. a kolektív:

Eva Farkašová, PhDr., PhD.

Jozef Filo, PaedDr.

Svetlana Hanušová Mgr., PhD.

Anna Klimentová, PhDr.

Gabriela Lojová, doc. PhDr. PhD.

Petr Najvar Mgr., PhD.

Eva Tandlichová, Prof. PhDr., PhD.

Monika Tóthová, PaedDr., PhD.

Tímea Zaťková, PaedDr., PhD.

Elena Zelenická, prof. PaedDr. PhD.

Ivana Žemberová, Mgr., PhD.

Návrh obálky: Jozef Dobiš, akad. maliar

Technická spolupráca: Mgr. Martin Cabadaj

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Rozsah: 178 strán

Formát: A5

Náklad: 100 ks

Rok vydania: 2008

ISBN 978-80-8094-417-9

EAN 9788080944179