



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Danica Gondová

Od gramatiky k hovoreniu

2013

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

Od gramatiky k hovoreniu

Danica GONDOVÁ

Bratislava 2013

OBSAH

Úvod	5
1/ Ciele vyučovania anglického jazyka	7
1.1 Komunikatívna kompetencia	7
1.2 Metódy orientované na žiaka a tradičné metódy	12
1.3 Úlohy	15
2/ Od jazykových vedomostí k jazykovým návykom a zručnostiam	19
2.1 Proceduralizácia jazykových vedomostí	19
2.2 Delenie aktivít podľa stupňa kontroly jazyka	20
2.3 Proces vyučovania gramatiky a slovnej zásoby	22
2.4 Význam a vlastnosti aktivít s kontrolovaným výstupom	28
2.5 Spätná väzba na aktivity s kontrolovaným výstupom a formatívne hodnotenie	30
2.6 Úlohy	35
3/ Rozvoj zručnosti hovorenia	36
3.1 Vlastnosti aktivít s autentickým výstupom	36
3.2 Ciele aktivít určených na rozvoj zručnosti hovorenia	37
3.3 Typy úloh na rozvoj kompetencie hovorenia a ich ciele	39
3.4 Spätná väzba na aktivity s autentickým výstupom	46
3.5 Úlohy	48
4/ Sumatívne hodnotenie ústnej produkcie jazyka	49
4.1 Princípy hodnotenia	49
4.2 Sumatívne hodnotenie aktivít s kontrolovaným výstupom	51
4.3 Sumatívne hodnotenie aktivít s autentickým výstupom	53
4.4 Úlohy	56
Záver	57
Použitá literatúra	58

Úvod

Ovládanie cudzích jazykov je v súčasnosti jednou zo základných požiadaviek na absolventov stredných škôl, od ktorých sa očakáva, že budú vedieť cudzí jazyk používať ako pracovný jazyk, čo znamená, že v ňom budú schopní komunikovať nielen vo svojom každodennom živote, ale aj na pracovisku. To zdôrazňuje význam cudzojazyčného vzdelávania s dôrazom na ústnu komunikáciu, ktorá je z hľadiska mobility študentov i pracovníkov mimoriadne dôležitá.

V získavaní komunikatívnej kompetencie je dôležitá aktivita žiaka a rôzne aktivizujúce metódy, pretože umožňujú žiakom proceduralizovať explicitné vedomosti z gramatiky a lexiky cudzieho jazyka, vďaka čomu žiaci používajú jazyk automaticky bez premýšľania o pravidlách a získavajú komunikatívnu kompetenciu podľa Spoločného európskeho rámca (2007) na takej úrovni, ktorá je primeraná danému stupňu vzdelania.

Naším cieľom je prezentovať rôzne metódy a aktivity, ktoré umožňujú žiakom druhého stupňa základnej školy aj starším učiacim sa pracovať samostatne a používať jazyk v interakcii a mnohosmernej komunikácii. Zaoberáme sa významom vyučovania explicitných vedomostí, ktoré majú vo vyučovaní cudzieho jazyka svoje miesto, pretože ak sa vyučujú primeraným spôsobom, môžu urýchliť a zefektívniť proces učenia sa jazyka. Na dosiahnutie komunikatívnej kompetencie je však nevyhnutné, aby sa tieto vedomosti postupne proceduralizovali, t. j. aby si žiaci postupne osvojovali jazykové návyky a následne jazykové zručnosti, ktoré im umožňujú spontánnu a autentickú komunikáciu v reálnom čase. V procese proceduralizácie majú žiaci možnosť vyjadrovať vlastné názory a myšlienky a hovoriť o svojom vlastnom živote, a tak nadobudnú zručnosť hovorenia a komunikatívnu kompetenciu, ktorá je považovaná za hlavný cieľ vyučovania cudzích jazykov.

Domnievame sa, že uvedenie si procesu proceduralizácie a jeho významu na získanie komunikatívnej kompetencie pomôže zvýšiť efektívnosť vyučovania cudzieho jazyka, prekonať tradičné spôsoby vyučovania a nahradiť ich modernejšími prístupmi, ktoré umožňujú dosahovať deklarované ciele cudzojazyčného vzdelávania.

Autorka

1/ Ciele vyučovania anglického jazyka

Zmeny, ktoré sa v súčasnosti uskutočňujú vo vyučovaní cudzích jazykov na Slovensku sú oveľa väčšie, ako boli v minulosti. Externé maturitné testy a plánované testovanie deviatakov kladú na žiakov väčšie nároky ako interné maturitné skúšky v minulosti, výkony žiakov sú porovnávané s výkonmi žiakov v iných krajinách a predpokladá sa, že v škole získajú nielen vedomosti, ale predovšetkým kompetencie, ktoré ich pripraví na celoživotné vzdelávanie a na úspešný život v modernej, digitalizovanej spoločnosti. Jednou z týchto kompetencií je komunikatívna kompetencia a to nielen v materinskom jazyku, ale aj v cudzích jazykoch. V tejto kapitole sa budeme zaoberať pojmom komunikatívna kompetencia a jej komponenty a poukážeme na to, aký význam má aktivizácia žiaka na jej získanie.

1.1 Komunikatívna kompetencia

Rozvoj komunikatívnej kompetencie žiakov zdôrazňujú v súčasnosti všetky prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov a podľa D. H. Browna (2001, s. 68) je rozvoj komunikatívnej kompetencie jedným zo základných princípov vyučovania cudzích jazykov.

Napriek tomu, že jednotliví autori definujú komunikatívnu kompetenciu a jej zložky rôzne, všetci sa zhodujú v tom, že vyučovanie musí smerovať k rozvoju všetkých jej komponentov. Ciele komunikatívnej kompetencie sa najlepšie dosahujú tak, že je venovaná náležitá pozornosť používaniu jazyka (*language use*) a nielen tomu, ako sa v jazyku používajú jednotlivé slová alebo štruktúry (*language usage*), ďalej plynulosti v jazyku a nielen gramatickej a lexikálnej presnosti a napokon autentickému jazyku a kontextom, v ktorých sa používa (Brown, 2001, s. 69).

Chápanie komunikatívnej kompetencie je do veľkej miery ovplyvňované teóriami osvojovania si jazyka. G. Lojová (2004, s. 15) uvádza tri rozdielne východiskové pozície týchto teórií: „*Lingvistická alebo štrukturálna koncepcia pristupuje k jazyku ako k systému znakov reprezentujúcich javy reality. Zameriava sa na deskripciu štrukturálnych charakteristík jazyka. Psycholingvistická koncepcia chápe jazyk ako generatívny (generatívno-transformačný) systém s charakteristickými základnými procesmi tvorby modelov a zručností. Funkcionalistická koncepcia zasa pristupuje k jazyku ako prostriedku komunikácie.*“ Súčasné prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov akcentujú komunikatívne aspekty a vyjadrované významy a zdôrazňujú význam interakcie nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale predovšetkým medzi žiakmi samotnými (mnohosmerná komunikácia). Kým sa v 70-tych rokoch 20. storočia nezačala aplikovať komunikatívna metóda vyučovania cudzích jazykov, ktorá vychádzala z komunikatívneho prístupu a z humanistickej koncepcie, cieľom vyučovania bolo získanie lingválnej kompetencie, ktorá zdôrazňovala presnú produkciu jazyka (gramaticko-prekladová metóda, audiolingválna metóda). Žiaci, ktorí získajú len lingválnu kompetenciu, preukazujú požadované vedomosti v škole, dokonca môžu pomerne úspešne riešiť aj zadania externej maturitnej skúšky, ktorá je orientovaná na receptívne zručnosti a aplikáciu explicitných vedomostí, majú však problém používať jazyk v reálnom živote a v rôznych sociolingválnych situáciách, do ktorých sa dostanú. Je to z toho dôvodu, že im chýba komunikatívna kompetencia, t. j. „*schopnosť učiaceho sa viesť komunikáciu na základe jazykových a kulturologických vedomostí, v súlade s cieľmi a úlohami komunikácie i komunikačnými situáciami v rámci konkrétnej oblasti činnosti jazyka*“ (Bilá – Kačmárová – Körtvélyessy, 2008, s. 20).

1.1.1 Komponenty komunikatívnej kompetencie

V súčasnosti je komunikatívna kompetencia zadefinovaná v kategóriách niekoľkých subkompetencií, ktoré sú podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) nasledujúce (CEF, 2001, s. 108 – 130):

- a) jazykové (lingválne) kompetencie,
- b) sociolingválne kompetencie,
- c) pragmatické kompetencie.

Súčasťou lingválnej kompetencie sú lexikálne, fonologické a syntaktické vedomosti a ďalšie dimenzie jazyka ako systému, ktoré sú však nezávislé od sociolingválnych variácií jazyka a od pragmatických funkcií ich realizácií (CEF, 2001, s. 13). Povedané inými slovami, žiaci sa učia o jazyku, ovládajú jeho lexikálne, gramatické, sémantické, fonologické, ortografické a ortoepické pravidlá, ale nevedia ich aplikovať v konkrétnych komunikačných situáciách. Je však potrebné zdôrazniť, že bez týchto vedomostí (vedome naučených alebo osvojených) žiak nie je schopný získať ďalšie potrebné kompetencie a zvládať komunikačné situácie. Na druhej strane však tieto vedomosti nestačia na zvládnutie komunikačných situácií.

Sociolingválna kompetencia sa vzťahuje na sociokultúrne podmienky používania jazyka ako sociokultúrneho fenoménu. Citlivosťou k sociálnym konvenciám (pravidlá zdvorilosti, normy platné vo vzťahoch medzi generáciami, pohlaviami, triedami a sociálnymi skupinami atď.) ovplyvňuje sociolingválna kompetencia každú jazykovú komunikáciu medzi príslušníkmi rôznych kultúr, hoci niekedy si účastníci nemusia uvedomovať jej dôležitosť (CEF, 2001, s. 13).

Ak chce žiak úspešne komunikovať, musí ovládať rôzne lingvistické markery vyjadrujúce rozdiely v spoločenskom postavení, naznačujúce blízkosť vzťahov, alebo register jazyka, t. j. používanie a výber pozdravov, konvencie v striedaní sa v konverzácii, zdvorilostné konvencie, používanie idiomov a idiomatických výrazov, rozdiely v registroch jazyka a pod.

Podľa P. Gibbonsovej (2002, s. 2) jedna zo základných črt jazyka je, že variuje podľa kontextu, v ktorom sa používa. Tento kontext je charakterizovaný tromi základnými vlastnosťami: téma konverzácie alebo písomného prejavu; vzťah medzi ľuďmi, ktorí sa medzi sebou rozprávajú, alebo vzťah medzi pisateľom a čitateľom; a tým, či ide o produkciu hovoreného alebo písaného jazyka. Tieto tri premenné ovplyvňujú register textu a žiaci sa musia postupne naučiť, ako meniť používaný jazyk podľa kontextu, v ktorom sa nachádzajú. Nestačí teda, aby žiaci správne používali gramatiku, musia tiež vedieť používať primeraný jazyk v rôznych situáciách.

Pragmatická kompetencia podľa SERR (CEF, 2001, s. 13), je schopnosť vyjadrovať v interakcii rozličné funkcie jazyka využívajúc pri tom lingvistické

vedomosti (produkcia jazykových funkcií a rečových aktov). Týka sa tiež ovládania diskurzu, kohézie a koherencie textov, identifikácie rozličných typov textov a ich foriem, irónie a paródie. Jedným z komponentov pragmatickej kompetencie je *diskurzna kompetencia*, ktorá vyjadruje schopnosť produkovat' texty rôznej dĺžky, ktoré sú zorganizované, štruktúrované a usporiadané podľa pravidiel diskurzu anglického jazyka. Diskurzna kompetencia predpokladá aj schopnosť žiaka takýmto textom rozumieť.

Ďalším komponentom pragmatickej kompetencie je *funkčná kompetencia*, ktorá je schopnosťou žiaka používať jazykové štruktúry na vyjadrovanie rôznych komunikačných významov alebo funkcií (dať radu, návrh, požiadať o informáciu a pod.).

Mnohí autori (Coulthard, 1985; Straková, 2004) hovoria v súvislosti s komunikatívnou kompetenciou aj o *strategickej kompetencii*, ktorá predstavuje schopnosť užívateľa jazyka používať verbálne aj neverbálne komunikačné stratégie, ktorými užívateľ kompenzuje nedostatky v jazyku, napr. lexikálne problémy pri počúvaní, čítaní alebo hovorení. SERR hovorí o strategickom komponente v súvislosti s monitorovaním komunikačných jazykových procesov, ktoré sú súčasťou každej produkcie a recepcie, hovoreného a písaného jazyka. Tento strategický komponent predstavuje:

- schopnosť užívateľa jazyka vyrovnat' sa s neočakávanými situáciami (napr. nečakaná zmena témy), so zlyhaním komunikácie v priebehu interakcie alebo monologickej produkcie v dôsledku takých faktorov, ako je nedostatok slovnej zásoby alebo jednoducho výpadok pamäte,
- ďalej schopnosť používať kompenzačné stratégie, napr. preformulovanie výpovede, opisovanie alebo definovanie chýbajúcich pojmov, substitúcia, žiadosť o pomoc,
- schopnosť vyhnúť sa nedorozumeniam a nesprávnym interpretáciám ap. (CEF, 2001, s. 93).

1.1.2 Jazykové úrovne podľa SERR

SERR (CEF, 2001) definuje šesť úrovní, ktoré učiaci sa dosiahne v procese učenia sa jazyka. Podľa našej legislatívy by mal žiak dosiahnuť úroveň A1 v piatom alebo šiestom ročníku základnej školy, po jej ukončení by mal byť

na úrovni A2. Svoje jazykové kompetencie si ďalej rozvíja na strednej škole, ktorú končí buď na úrovni B1 alebo na úrovni B2 podľa zamerania školy. Všetky descriptory opisujúce jednotlivé komponenty kompetencií žiaka sú uvedené v SERR (2001).

Vzhľadom na to, že v učebnom zdroji kladieme dôraz na rozvoj produktívnej zručnosti *hovorenia*, budeme sa ďalej venovať len tomuto aspektu vyučovania cudzích jazykov, aj keď je potrebné zdôrazniť, že vyučovanie by malo klásť dôraz tak na rozvoj receptívnych (počúvanie a čítanie), ako aj obidvoch produktívnych (hovorenie a písanie) jazykových zručností a žiaci musia mať dostatok príležitostí používať jazyk receptívne i produktívne v rozličných situáciách, ktoré sú pre nich nové a nenacvičené.

Pokiaľ ide o ústny prejav (hovorenie), na úrovni A1 alebo A2 sa od žiaka očakáva, že dokáže komunikovať v jednoduchých a rutinných situáciách a krátkych konverzáciách za predpokladu, že partner mu pomôže, ak je to nevyhnutné. Dokáže zvládnuť jednoduché, rutinné výmeny bez veľkej námahy, dokáže sa pýtať a odpovedať na otázky a vymieňať si informácie týkajúce sa dobre známych tematických okruhov v predvídateľných komunikačných situáciách. Úrovně B1 a B2 kladú na učiaceho sa už oveľa väčšie nároky a vyžadujú v produkcii jazyka väčšiu samostatnosť a spontánnosť.

Na úrovni B2 má mať žiak zručnosť komunikovať plynulo a spontánne o širokom okruhu tém týkajúcich sa každodenného života, školy alebo zamestnania bez toho, aby musel kvôli nedostatočným vedomostiam z gramatiky alebo lexiky obmedzovať, čo chce povedať. Okrem toho dokáže voliť vhodný stupeň formálnosti, ktorý prispôsobí daným okolnostiam (CEF, 2001, s. 74).

Z uvedeného vyplýva, že žiaci sa musia učiť jazyk v komunikačných situáciách, ktoré sa čo najviac približujú situáciám každodenného života. Sú orientované nielen na presnosť, ale aj na význam a umožňujú žiakovi samostatne používať všetky známe jazykové štruktúry. Zdôrazňujeme, že nie všetky metódy, ktoré sa pri dosiahnutí tohto cieľa používajú, sú na komunikačnej strane kontinua, pretože pri nácviku jednotlivých štruktúr je potrebné používať metódy, ktoré vedú k osvojovaniu si explicitných vedomostí, následne jazykových návykov a až potom jazykových zručností. Tieto metódy sú opísané v druhej kapitole.

1.2 Metódy orientované na žiaka a tradičné metódy

V porovnaní s vedomostnými predmetmi sú jazykové predmety typicky činnostné a na konci učebného cyklu musí mať žiak nielen vedomosti o jazyku, ale predovšetkým zručnosti (Choděra – Ries, 1999, s. 43). Z toho vyplýva, že zručnosti a kompetencie žiaka sú oveľa dôležitejšie ako jeho explicitné vedomosti o jazyku (pozri 2.1). Preto sa za efektívne metódy vyučovania cudzích jazykov považujú tie metódy, ktoré umožňujú žiakom získať komunikatívnu kompetenciu tak, ako je definovaná v SERR.

Tradičné transmisívne metódy zdôrazňujú gramatickú presnosť na úkor rozvoja plynulosti a získania vyššej úrovne jazykovej kompetencie. Žiaci, ktorí sa učia jazyk takým spôsobom, veria, že presnosť je najdôležitejšia a chybám sa treba vyhnúť (Haley – Austin, 2004, s. 190).

Transmisívne metódy sú často kritizované, pretože sú v rozpore so súčasným, všeobecne akceptovaným princípom učenia sa jazyka, podľa ktorého k učeniu sa jazyka dochádza len v interakcii (Painter, 1985; Swain, 1995).

Interaktívne vyučovanie jazyka podporili aj zistenia L. Vygotského (1978), ktorý v porovnaní s transmisívnym vyučovaním ponúka diametrálne odlišný pohľad na učenie sa. Podľa neho k učeniu sa dochádza len v sociálnej interakcii, bez ktorej je akékoľvek učenie sa neúspešné, a rozvoj poznávania je výsledkom kooperácie žiakov na cieľavedomých aktivitách.

Tieto a mnohé ďalšie zistenia zmenili vyučovací proces. Žiak sa stáva subjektom vyučovania, ktorý spolutrochoduje o dianí v triede. Učiteľ sa mení z direktívneho učiteľa alebo kontrolóra na facilitátora, ktorý manažuje vyučovanie tak, aby bolo orientované na žiaka, bralo do úvahy potreby žiaka, rozvíjalo jeho pozitívne afektívne vlastnosti a umožňovalo mu spolutrochodovať o tom, čo sa bude v triede diať.

Vyučovanie, ktoré je orientované na žiaka, podporujú všetky moderné trendy a prístupy aplikované vo vyučovaní cudzích jazykov v súčasnosti.

Na moderné trendy vyučovania cudzích jazykov nadväzuje aj SERR (CEF, 2001, s. 9), ktorý podporuje činnostný prístup (*action-oriented*), v ktorom sú používatelia jazyka a žiaci chápaní predovšetkým ako *sociálni agenti*, t. j. členovia spoločnosti, ktorých úlohou (nie vždy sa musí vzťahovať výlučne

na jazyk) je vykonávať určité činnosti v špecifickom prostredí, za daných okolností a v rámci širších aktivít. Aj keď sa produktívna činnosť hovorenie realizuje v jazykových aktivitách, tieto aktivity sú súčasťou širšieho sociálneho kontextu, v ktorom nadobúdajú svoj plný význam. Hovorí sa o úlohách, pretože všetky činnosti vykonáva jeden alebo viacerí jednotlivci, ktorí strategicky využívajú vlastné kompetencie, aby dosiahli želaný cieľ. Z toho dôvodu berie činnosťný prístup do úvahy aj kognitívne, emocionálne a vôľové zdroje a rozsah schopností, ktoré sú špecifické pre každého jednotlivca a ktoré využíva ako sociálny agent (CEF, 2001, s. 9).

Takéto chápanie jazykového vyučovania zdôrazňuje, že je nevyhnutné dať žiakom príležitosť, aby začali chápať jazyk v jeho pôvodnej funkcii, t. j. ako prostriedok komunikácie, a nie len ako ďalší školský predmet, ktorý sa musia naučiť. Na hodinách jazyka musia mať žiaci možnosť vyjadrovať svoje pocity a názory, hovoriť o svete, ktorý dôverne poznajú a komunikovať s vrstovníkmi o veciach, ktoré sú pre nich dôležité. Až keď druhý jazyk, ktorý sa učia reprezentuje ich vnútorné svety, začínajú cítiť, že s týmto *druhým* jazykom dokážu niečo urobiť – cítiť, že ten jazyk funguje a dovoľuje im niečo podniknúť (Haley, Austin, 2004, s. 188).

1.2.1 Aktivizácia žiaka

Činnosťné vyučovanie vyžaduje aktivitu žiaka, jeho myslenie a tvorivosť. Zvolené metódy by mali žiaka motivovať a prispievať k jeho samostatnosti a tvorivosti vo vyučovaní. Je tiež potrebné zdôrazniť, že získanie komunikatívnej kompetencie bez aktivizácie žiaka je sotva možné. Základom aktivity žiaka je jeho samostatná činnosť, počas ktorej má dostatočný priestor na premýšľanie a riešenie problémov. Cieľom aktivizácie žiaka je rozvoj jeho kognitívneho myslenia a nadobudnutie kompetencií.

Ako sme uviedli, cieľom vyučovania cudzieho jazyka je, aby žiak získal komunikatívnu kompetenciu, t. j. aby vedel v cudzom jazyku efektívne komunikovať. Preto je potrebné voliť také metódy, ktoré umožňujú žiakom pracovať samostatne, učia ich byť zodpovednými za svoje vlastné učenie sa a za dosahovanie cieľov a zdôrazňujú produktívne a kreatívne používanie jazyka. V anglickej literatúre sa takéto metódy často označujú ako aktivity (*activities*).

Aktivita je základnou jednotkou vyučovacej hodiny. Za aktivitu považujeme činnosť, ktorú vykonáva čo najväčší počet žiakov v triede v rovnakom čase a ktorá má cieľ, výstup a spätnú väzbu (Scrivener, 2005, s. 41). Aktivita umožňuje žiakom samostatne používať jazyk alebo s ním pracovať. Výsledkom každej aktivity je špecifický výstup (ústny alebo písomný), ktorý žiaci počas aktivity vytvoria a ktorý je hodnotiteľný. V aktivitách, ktorých cieľom je prvotný nácvik jazykovej štruktúry, má výstup obvykle charakter školského cvičenia (napr. doplňovanie medzier vo vetách alebo výber správnej možnosti zo štyroch). Na druhej strane, v aktivitách, ktoré simulujú používanie jazyka v reálnych situáciách, sa výstup (t. j. používaný jazyk) podobá na jazyk, aký sa v podobných situáciách používa aj v reálnom živote.

1.2.2 Význam skupinovej práce

Skupinová práca žiakov (vrátane práce vo dvojiciach) je na získanie komunikatívnej kompetencie veľmi dôležitá. M. McGroarty (Gibbonsová, 2002, s. 17) sumarizuje jej výhody takto:

- 1) žiaci počúvajú jazyk intenzívnejšie; jazyk, ktorý počúvajú je variabilný a okrem toho počujú viac jazyka, ktorý je nasmerovaný priamo na nich: skupinová práca teda zvyšuje množstvo vstupov (input) v cudzom jazyku;
- 2) žiaci majú viac príležitostí vstupovať do interakcie, a preto narastá aj objem ich produkcie jazyka (output); častejšie sa striedajú v komunikácii a v neprítomnosti učiteľa majú väčšiu zodpovednosť za dohodovanie významov; povedané inými slovami, samotní žiaci sú zodpovední za to, aby jazyk fungoval;
- 3) to, čo žiaci počujú a čo sa učia, je kontextualizované: počujú a používajú jazyk, ktorý je vhodný v danom kontexte a je používaný zmysluplne, pretože žiaci majú stanovený cieľ.

Okrem toho je veľmi pravdepodobné, že počas skupinovej práce bude dochádzať k veľkej redundancii: podobné myšlienky sa vyjadrujú viacerými spôsobmi. Otázky, výmena informácií a riešenie problémov poskytujú kontext, v ktorom sa opakujú slová a myšlienky a upresňujú významy. Táto redundancia podporuje pochopenie, pretože dáva žiakom niekoľko príležitostí počuť podobné myšlienky vyjadrené viacerými spôsobmi.

Skupinová práca má aj množstvo pozitívnych afektívnych vplyvov: žiaci, ktorí nemajú dostatočnú sebadôveru na to, aby hovorili pred celou triedou, sa často cítia oveľa príjemnejšie v malej skupine a ochotnejšie spolupracujú a hovoria v cudzom jazyku.

Pri plánovaní skupinovej práce je potrebné brať do úvahy rôzne faktory, ktoré ovplyvňujú jej efektívnosť. Podľa P. Gibbonsovej (2002, s. 20-29) ide predovšetkým o tieto faktory:

- inštrukcie musia byť jasné a explicitné;
- diskusia musí byť nevyhnutnou súčasťou práce v skupine; skupinová práca musí diskusiu či rozhovor medzi žiakmi vyžadovať, nie len podporovať; napr. v expertných skupinách;
- skupinová práca musí mať jasne definovaný výstup;
- úloha musí byť kognitívne vhodná pre žiakov a musí poskytovať priestor na diferenciáciu žiakov;
- na aktivite je potrebné zaangažovať všetkých žiakov v skupine; kým si žiaci zvyknú na prácu, členovia skupiny môžu mať každý iný úlohu; alebo každý člen skupiny môže mať zodpovednosť za zvládnutie úlohy, aby ju mohol prezentovať v domovskej skupine alebo pred celou triedou;
- žiaci musia mať dostatok času na dokončenie úlohy.

S prácou v skupine je potrebné žiakov postupne oboznamovať. Je dôležité, aby poznali jej princípy a stotožnili sa s nimi. Skupinová práca si vyžaduje iniciatívu zo strany žiakov a to je možné len vtedy, ak žiaci chápu pravidlá správania sa v skupine a prispôbia sa im. Väčšina autorov odporúča, aby pravidlá boli explicitné a žiaci by si ich mali pod vedením učiteľa sformulovať sami, lebo potom sa im ochotnejšie prispôbia. K najbežnejším pravidlám patria:

- podeliť sa o myšlienky a názory,
- striedať sa v rozhovore,
- komunikovať so skupinou,
- vytvárať kompromisy a nepresadzovať si tvrdohlavo svoje názory,
- pracovať pokojne, nekričať,
- ak sa názory na postup veľmi líšia, vedieť si vybrať jeden – buď losovať, alebo sa ich pokúsiť zjednotiť; ďalšia možnosť je vyskúšať každý z nich a vybrať najlepší, alebo si napísať argumenty pre a proti každému z nich a pod.

Aktivita žiaka na hodine je veľmi dôležitá, pretože výraznou mierou prispieva k rozvoju osobnosti žiaka a najmä jeho afektívnych zručností a motivácie. Aktivizujúce metódy kladne vplývajú aj na rozvoj kognitívnych zručností žiaka (tvorivosť, hodnotiace myslenie), pretože im umožňujú samostatné riešenie rôznych úloh. V cudzom jazyku sa pod tvorivosťou rozumie schopnosť chápať a produkovať jazyk v autentických situáciách na vyjadrovanie vlastných myšlienok, názorov.

Okrem toho aktivizácia žiaka prispieva aj k jeho socializácii, pretože žiak sa musí naučiť kooperovať, počúvať názory iných a tolerovať ich. Všetky tieto návyky a schopnosti pomáhajú žiakovi prispôbiť sa rôznym situáciám a stať sa zodpovedným za svoje vlastné učenie sa i učenie sa spolužiakov, s ktorými je v skupine, chápať hodnoty, rešpektovať iných a získať sebadôveru vo vlastné schopnosti.

Cieľom učenia sa cudzích jazykov je získanie komunikatívnej kompetencie na určitej úrovni, ako ju definuje SERR. Komunikatívna kompetencia má niekoľko komponentov a zvládnutie lingválnej kompetencie, ktorá je jedným z nich, nepostačuje. Žiaci musia okrem toho nadobudnúť aj pragmatickú a sociolingválnu kompetenciu a získať stratégie, ktoré im pomôžu odstrániť nedostatky v komunikácii a zabrániť jej zlyhaniu.

Aby sa dali dosiahnuť tieto ciele, je nevyhnutné žiakov aktivizovať a umožniť im samostatnú, tvorivú prácu s jazykom v malých skupinách. Práca v skupine je pre proceduralizáciu vedomostí veľmi dôležitá, pretože otvára priestor na mnohosmernú komunikáciu žiakov. Okrem toho umožňuje aspoň do určitej miery postupne presúvať zodpovednosť za učenie sa na žiakov, a tak prispieva aj k rozvoju ich autonómie.

1.3 Úlohy

- 1) Vráťte sa v mysli do školských čias a spomeňte si, ako ste sa učili cudzí jazyk. Ktoré metódy ste považovali za užitočné? Ktoré boli podľa vás nudné? Pracujte v skupinách po štyroch a prediskutujte svoje spomienky. Ktoré z metód by ste chceli používať pri vyučovaní cudzieho jazyka? Ktorým sa treba vyhnúť?
- 2) Vysvetlite, ako si žiak rozvíja všetky komponenty komunikatívnej kompetencie v aktivitách, v ktorých nacvičuje zručnosť hovorenia.
- 3) V malých skupinách prediskutujte, ako treba manažovať triedu, aby sa žiaci naozaj aktívne učili. Čo je nevyhnutné urobiť pre ich úspešné učenie sa?
- 4) V skupinách po troch navrhните aktivity vhodné pre homogénne a heterogénne skupiny. Potom ich prezentujte pred celou skupinou a vyberte najlepšie z nich pre každý typ skupiny.
- 5) Vyberte si z učebnice tri rôzne typy cvičení, ktorých cieľom je precvičovať gramatiku, slovnú zásobu a hovorenie. Navrhните, aký postup použijete pri týchto cvičeniach v triede, aby sa zmenili na aktivity a aby bol na ich vypracovaní súčasne zainteresovaný čo najväčší počet žiakov.
- 6) Navrhните aspoň dve aktivity, ktoré odzrkadľujú skutočnosť, že učiteľ berie do úvahy potreby a pocity žiakov.
- 7) Prečítajte si cvičenie, ktorého cieľom je precvičovanie druhej podmienkovej vety. Rozhodnite sa, ktorý z postupov A – G by ste chceli použiť vo svojej triede a prečo. Ktorý z nich by podľa vás nebol vhodný? Zdôvodnite svoje rozhodnutie.

Exercise: If you were the head teacher of this school, what would you do? Use the ideas below to talk about it. Use your own ideas too.

- *build a new playground;*
- *pay teachers more;*
- *open more school clubs;*
- *make the holidays longer;*
- *cancel students' duty to excuse lesson;*
- *build a new hostel;*
- *clean up the environment;*
- *get more money to buy CD-players.*

Postupy, ktoré sa dajú použiť pri cvičení:

- A) Žiaci pracujú individuálne. Premyslia si odpovede a napíšu si ich do zošita. Potom odpovede skontrolujete s celou triedou.
 - B) Žiaci pracujú individuálne. Pripravlia si krátky monológ a prezentujú ho pred celou triedou.
 - C) Žiaci pracujú vo dvojiciach a diskutujú na danú tému.
 - D) Žiaci chodia po triede a ich úlohou je položiť každému žiakovi jednu otázku a urobiť si poznámky. Otázku musia položiť aspoň piatim študentom.
 - E) Diskusia s celou triedou.
 - F) Napíšu cvičenie na domácu úlohu.
- (Podľa Scrivener, 2005, s. 41 – 46)
- 8) Premyslite si aktivitu, ktorej cieľom bude, aby žiaci samostatne sformulovali pravidlá práce v skupine. Ako im vysvetlíte význam skupinovej práce?

2/ Od jazykových vedomostí k jazykovým návykom a zručnostiam

Moderné prístupy k vyučovaniu jazyka zdôrazňujú integrovaný prístup k vyučovaniu všetkých štyroch jazykových zručností a podčiarkujú význam autentickej komunikácie, ktorá zahŕňa v sebe vždy viac ako len jednu jazykovú zručnosť. Úlohou učiteľa je vyberať metódy, ktoré žiakov nútia venovať pozornosť významu a vyžadujú od nich komunikáciu.

V tejto kapitole sa budeme venovať procesu proceduralizácie a načrtujeme aktivity, ktoré vedú žiakov k získavaniu explicitných vedomostí, jazykových návykov a napokon jazykových zručností.

2.1 Proceduralizácia jazykových vedomostí

Ako sme už uviedli, cudzí jazyk je činnostný predmet a z hľadiska efektívnej komunikácie je potrebné, aby žiak získal predovšetkým zručnosti a kompetencie, ktoré mu takúto komunikáciu umožnia. U žiakov, ktorí sú zrelí na to, aby sa učili gramatiku a slovnú zásobu explicitne (t. j. žiaci na druhom stupni ZŠ a starší), proces učenia sa a rozvíjania zručností sa môže uskutočňovať na osi od deklarácie vedomostí k ich proceduralizácii.

V procese dochádza k zmene explicitných (vedomých) vedomostí na implicitné (podvedomé). To znamená, že v prvej fáze učenia sa novej jazykovej štruktúry si žiak uvedomí pravidlá definujúce jej tvar, funkcie a používanie a v cvičeniach, ktoré nasledujú potom, aplikuje svoje vedomosti. Po týchto cvičeniach by mali nasledovať ďalšie aktivity, ktoré umožňujú žiakovi získavať jazykové návyky a v ktorých začína používať jazykové štruktúry podvedome. Žiak nadobudne zručnosť *hovorenia* až potom, keď dokáže používať naučené štruktúry bez uvažovania, podvedome a správne v aktivitách s autentickým výstupom, v ktorých používa jazyk na základe vlastného výberu na vyjadrovanie vlastných myšlienok.

Nadobúdanie explicitných, resp. deklaratívnych vedomostí o jazykových prostriedkoch má svoj význam najmä pri učení sa jazyka v školských podmienkach, keď žiak má obvykle možnosť komunikovať v cieľovom jazyku len v škole. Najmä u žiakov, ktorí sú na explicitné teoretické vyučovanie zrelí, urýchlujú tieto vedomosti proces učenia sa, pretože žiak si pomocou cieľavedomých aktivít uvedomí pravidlá a potom ich vedome aplikuje. Na prvom stupni základnej školy takéto vyučovanie neprichádza do úvahy a žiaci si nové jazykové štruktúry *osvojujú* podvedome, ide teda o proces osvojovania si jazyka.

Explicitná znalosť pravidiel, t. j. vedomosti o jazyku, však sama osebe nestačí. Práve naopak, ovládanie pravidiel nie je pre komunikatívnu kompetenciu potrebné, pokiaľ ich žiak chápe a dokáže používať. Pravidlá by mali žiakovi len pomôcť uvedomiť si štruktúru vety, ale v procese proceduralizácie by mal na ne postupne *zabúdať* a správne gramatické štruktúry začať používať podvedome a automaticky. Cieľom je, aby žiak dokázal jazykové štruktúry *používať* a nie o nich hovoriť.

Nestačí však precvičovanie nových gramatických štruktúr alebo slovnej zásoby na úrovni vety v písomných cvičeniach. Žiakom treba dať možnosť precvičovať získané vedomosti v ústnych aktivitách, ktoré im umožnia získať jazykové návyky a napokon aj v aktivitách, ktoré simulujú autentické situácie a umožňujú získavanie jazykových zručností.

2.2 Delenie aktivít podľa stupňa kontroly jazyka

Charakteristikou rôznych úloh, ktoré sa používajú vo vyučovaní cudzích jazykov, sa ako prvý zaoberal C. Prator (1969), ktorý ich rozdelil do dvoch skupín:

1. **manipulatívne** úlohy, v ktorých učiteľ rozhoduje o tom, aký jazyk bude žiak používať;
2. **komunikatívne** úlohy, v ktorých žiak používa slová a štruktúry, ktoré si sám vyberie a musí teda kontrolovať aj význam svojej výpovede.

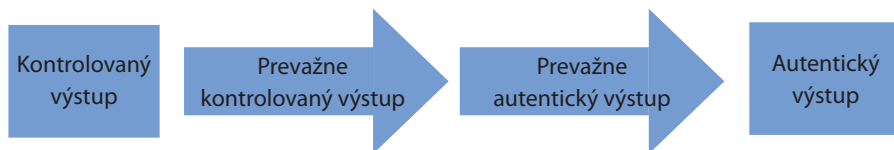
V súčasnosti sa aktivity, ktoré sa používajú vo vyučovaní cudzích jazykov, delia v podstate rovnakým spôsobom. Najdôležitejší aspekt, ktorý sa pri ich delení berie do úvahy, je stupeň kontroly jazyka učiteľom.

Aktivity s kontrolovaným (dopredu známym) výstupom (*controlled activities*) sú orientované na jazykové prostriedky (*systems-focused/oriented*) alebo na jazykovú presnosť (*accuracy-focused/oriented*). To znamená, že ich cieľom je nácvik jazykových štruktúr a odpovede žiakov sú dopredu známe. Úlohy sú konvergentné, majú teda len jedno správne riešenie.

Na druhej strane kontinua sú aktivity s autentickým výstupom (*free activities*), ktoré sú orientované na získavanie zručností (*skills-focused/oriented*) alebo na plynulosť jazyka (*fluency-focused/oriented*). V týchto aktivitách majú žiaci možnosť voľne hovoriť o svojich vlastných skúsenostiach či pociťoch, o svojom živote alebo vyjadrovať svoje názory. Používajú pritom všetky jazykové štruktúry, ktoré už majú k dispozícii.

Jazyk, ktorý používajú, sa nedá dopredu predvídať, odpovede žiakov majú divergentný charakter, tzn., že existuje množstvo správnych riešení, pretože každý žiak môže odpovedať na tú istú otázku rôznym spôsobom.

Pri nácviku gramatických alebo lexikálnych štruktúr sa obvykle začína aktivitami s kontrolovaným výstupom a potom sa postupne prechádza na druhú stranu kontinua, pričom žiaci riešia úlohy, v ktorých produkujú buď prevažne kontrolovaný, alebo prevažne autentický jazyk (pozri kapitolu 2.3.5). Čím autentickjší je jazyk, ktorý žiaci produkujú, tým viac dochádza k proceduralizácii ich vedomostí.



Kontinuum aktivít – proceduralizácia vedomostí

Prechod od aktivít s kontrolovaným výstupom k aktivitám s autentickým výstupom nie je rýchly. V podstate sa dá povedať, že na úrovniach A1 a A2 je možnosť používania aktivít s autentickým výstupom veľmi obmedzená, pretože repertoár jazykových štruktúr, ktorý žiaci ovládajú, nie je ešte dostatočný na to, aby mohli jazyk produkovať voľne, bez pomoci učiteľa. Na druhej strane, aktivity s kontrolovaným alebo prevažne kontrolovaným výstupom

používajú učitelia pri nácviku nových gramatických štruktúr alebo slovnej zásoby aj v pokročilých triedach.

Repertoár aktivít nachádzajúcich sa na danom kontinuu je rozsiahly. Celkovo by sme mohli aktivity rozdeliť do troch skupín (Gondová, 2011, s. 32 – 33):

1. aktivity, ktoré vedú k získavaniu explicitných vedomostí (s kontrolovaným výstupom);
2. aktivity, ktoré vedú k získavaniu návykov (s prevažne kontrolovaným, alebo prevažne autentickým výstupom);
3. aktivity, ktoré vedú k získavaniu produktívnych zručností (s autentickým výstupom).

Dôležité je, aby aktivity umožňovali samostatnú činnosť žiakov, mnohosmernú komunikáciu a aby postupne viedli žiakov k samostatnej produkcii jazyka (hovorenie, písanie). To umožňuje postupný prechod od aktivít, ktoré umožňujú nácvik a automatizáciu jazykových prostriedkov až k aktivitám, vďaka ktorým žiaci získavajú produktívne zručnosti.

Okrem toho, že učiteľ berie pri plánovaní hodín do úvahy stupeň kontroly jazyka, je dôležité, aby zohľadňoval aj potreby jednotlivých žiakov. Keďže sa žiaci od seba líšia (majú napr. rôzne štýly učenia sa), je nevyhnutné využívať na hodinách rôznorodé aktivity, aby žiaci mohli využívať nielen tie štýly učenia sa, ktoré preferujú, ale aby mali možnosť oboznámiť sa aj s inými spôsobmi učenia sa, a tak obohatiť svoje vlastné štýly a stratégie.

2.3 Proces vyučovania gramatiky a slovnej zásoby

Proces vyučovania jazykových prostriedkov prebieha v niekoľkých fázach (Harmer, 2004; Scrivener, 2012; Straková, 2004):

- 1) Expozícia
- 2) Upriamenie pozornosti na novú jazykovú štruktúru
- 3) Pochopenie tvaru, významu a používania cieľovej štruktúry
- 4) Precvičovanie štruktúry v aktivitách s kontrolovaným výstupom
- 5) Precvičovanie jazykovej štruktúry v aktivitách s prevažne kontrolovaným, alebo prevažne autentickým výstupom

2.3.1 *Expozícia*

V tejto fáze sa nová jazyková štruktúra prezentuje žiakom v kontexte, ktorý demonštruje jej *význam*. Kontext dáva žiakom možnosť počuť alebo čítať, ako sa nová štruktúra používa, pritom je však ich pozornosť zvyčajne orientovaná na inú úlohu.

Na prezentáciu novej gramatickej štruktúry alebo slovnej zásoby môže učiteľ využívať vizuálny kontext (reálne predmety či obrázky), alebo texty určené na čítanie alebo počúvanie s porozumením.

Okrem týchto vstupov hrajú veľkú úlohu aj modifikované vstupy, ktoré vznikajú v rámci interakcie medzi žiakmi a pomáhajú žiakom pochopiť jazykové štruktúry, ktoré inak len veľmi ťažko chápu (Long, 1983, s. 126 – 141).

V tomto prípade ide teda o *input*, ktorý vytvárajú hovoriaci počas interakcie v triede, aby sa navzájom dorozumeli.

2.3.2 *Upriamenie pozornosti na novú jazykovú štruktúru*

V druhej fáze vyučovania jazykových štruktúr (gramatiky či slovnej zásoby) je potrebné upriamiť pozornosť žiakov na cieľový jazyk. Učebnice ponúkajú rôzne možnosti:

- žiaci majú za úlohu podčiarknuť cieľovú štruktúru v texte (napr. slovesá končiace na koncovku *-(e)s* v prítomnom jednoduchom čase; alebo podčiarknuť všetky slovesá v texte a rozhodnúť, čo majú spoločné – môže ísť o slovesá končiace na *-ed*; alebo podčiarknuť všetky *if-clauses* a pod.);
- žiaci majú k dispozícii neurčitky slovies, ktoré sa nachádzajú v texte a majú za úlohu napísať ich minulé tvary (ak nevedia, môžu ich vyhľadať v texte);
- žiaci majú za úlohu doplniť dialóg a napísať otázky s cieľovou štruktúrou, ktoré predtým počuli v texte;
- žiaci majú nájsť v texte slová, ktorých definície alebo synonymické výrazy sú uvedené v cvičení, a pod.

2.3.3 *Pochopenie tvaru, významu a používania cieľovej štruktúry*

Hlavným cieľom tejto fázy je pomôcť žiakom pochopiť novú jazykovú štruktúru, jej význam a použitie. Žiaci potrebujú vedieť, ako sa nová gramatická

štruktúra tvorí, aké sú jej funkcie (významy) a v akých kontextoch sa môže používať. Ak študujú slovnú zásobu, potrebujú si pamätať, ako sa jednotlivé slová vyslovujú a píšú (tvar), potrebujú chápať ich význam a použitie.

Tradičný spôsob, ktorý umožňuje dosiahnuť uvedené ciele, je vysvetľovanie učiteľa. Hoci niekedy môže byť takýto spôsob efektívnejší než iné spôsoby a preto vhodný, žiakov neaktivizuje, pretože ide o transmisiu vedomostí. Z toho dôvodu je potrebné strieďať ho s aktivitami, v ktorých žiaci pomocou otázok objavujú pravidlá samostatne v skupinovej práci (*discovery activities*). Môže to trvať dlhšie ako vysvetlenie učiteľa, ale výskumy ukazujú, že ak žiaci sami pravidlo objavia, lepšie si ho pamätajú a lepšie ho chápú, ako keď im ho povie učiteľ.

Pri formulácii pravidiel usmerňuje žiakov učiteľ alebo otázky z učebnice, preto hovoríme o riadenom objavovaní (*guided discovery*). Otázky sa môžu týkať buď tvaru gramatickej štruktúry (*How is the regular past tense formed?*), jej funkcie, resp. významu (*Look at the sentences. Which refers to **all time**? Which refers to **now**?*) a jej použitia (*Is the language formal or informal?*).

Ako vyplýva z otázok, pri vyučovaní gramatickej štruktúry nestačí upriamiť pozornosť žiakov na jej tvar, ale aj na ďalšie dva aspekty, ktorými sú funkcia (význam) a použitie.

Keď učíme **tvar**, žiaci sa koncentrujú na to, ako sa gramatická štruktúra tvorí (napr. pridaním koncovky *-(e)s* v 3. osobe prítomného jednoduchého času). Komunikatívna kompetencia predpokladá, že žiak si okrem správneho tvaru osvojí aj **funkcie** jednotlivých gramatických štruktúr, ktoré mu potom umožňujú chápať a vyjadrovať rôzne významy (pragmatická kompetencia), preto je tento aspekt veľmi dôležitý. Väčšina gramatických štruktúr vyjadruje niekoľko funkcií a na druhej strane sa dá rovnaká funkcia vyjadriť rôznymi gramatickými štruktúrami.

Domnievame sa, že je dôležité, aby učiteľ prezentoval žiakom špecifické ciele vyučovania z hľadiska funkcií jednotlivých gramatických štruktúr, aby im od začiatku umožnil sústrediť sa na ich význam. Funkcie sú pre nich zrozumiteľnejšie ako gramatické pojmy, ktoré nemajú vždy ekvivalenty v slovenčine a pre žiakov sú veľmi abstraktné. Napríklad predprítomný čas žiaci pochopia oveľa ľahšie, ak im učiteľ prezentuje cieľ hodiny ako schopnosť

hovoriť o výsledkoch činnosti (*I have written my homework*. Mám napísanú úlohu.) alebo skúsenosti (*I have read the book*. Mám prečítanú knihu.).

Ciele prezentované prostredníctvom funkcie cieľovej gramatickej štruktúry obsahujú jasne sformulovaný komunikačný význam, a preto sú pre žiakov zrozumiteľnejšie ako prezentácia cieľa z hľadiska formy.

Pochopenie významov jednotlivých gramatických štruktúr je veľmi dôležité pre rozvoj komunikatívnej kompetencie a z hľadiska komunikácie významov a vyjadrovania vlastných myšlienok ešte dôležitejšie ako správne tvary štruktúr. Preto treba dbať na to, aby žiaci pochopili súvislosť medzi jazykovými tvarmi a ich rôznymi funkciami – významami, ktoré potrebujú vyjadriť alebo chápať (Thornbury, 1999, s. 6).

Väčšina gramatických štruktúr sa používa v rôznych komunikačných situáciách, sú však aj štruktúry, ktoré sa používajú len v hovorovej angličtine alebo naopak vo veľmi formálnom jazyku. V takom prípade je dôležité, aby žiak získal informáciu o **používaní** danej štruktúry.

2.3.4 Precvičovanie štruktúry v aktivitách s kontrolovaným výstupom

Po pochopení pravidiel pristúpime k ďalšiemu kroku – precvičovanie štruktúry. Pritom postupujeme od kontrolovaného výstupu k výstupu, ktorý je bližší autentickým situáciám a napokon k autentickému výstupu. Týmto spôsobom dochádza k proceduralizácii (automatizácii) jazyka.

Prvotné precvičovanie je potrebné viesť tak, aby žiaci mali pocit bezpečia a nedopúšťali sa chýb. To sa dá dosiahnuť, ak novú štruktúru opakujú najprv zborovo buď po učiteľovi, alebo po nahrávke. Ďalšie učenie sa uskutočňuje v skupinkách, v ktorých sa učivo najprv mechanicky upevňuje prostredníctvom drilových cvičení, v ktorých nemusia dlho uvažovať nad štruktúrou. Činnosť žiakov treba organizovať tak, aby drilové cvičenia prebiehali ústne, pretože je dôležité, aby žiaci boli donútení vety si *pamätať* a vysloviť ich nahlas. Aktivity zamerané na ústny prejav žiakov, výraznou mierou prispievajú k jeho proceduralizácii.

Dril má význam, pretože pomáha žiakom zvládnuť tvar gramatickej štruktúry. Ale vety, ktoré žiaci tvoria pomocou drilu nie sú kontrolovateľné žiakmi (tvoria ich na základe pokynov učiteľa alebo učebnice), preto im neumožňujú

vyjadrovať vlastné myšlienky. Nie sú teda významné pre ich život mimo triedy, preto ich často považujú za nudné. Dril by nemal trvať dlho, nanajvýš niekoľko minút. Potom treba prejsť k aktivitám, ktoré sú komunikatívnejšie. Cvičenia na dril a rôzne cvičenia v učebnici umožňujú diferenciáciu žiakov veľmi jednoduchým spôsobom. Stačí, ak učiteľ uplatní „*the at least principle*“ (princíp najmenej, aspoň) a požiada žiakov, aby v cvičení urobili aspoň tri (alebo akýkoľvek iný počet) vety. Vďaka tomuto princípu majú všetci žiaci možnosť splniť úlohu a teda dosiahnuť cieľ, pričom učiteľ nemusí čakať, kým úlohu urobia najpomalší žiaci a šikovní žiaci sa zasa nenudia.

Obvykle nie je potrebné, aby učiteľ pripravoval drilové cvičenia sám, pretože v učebniciach zvyčajne sú. Stačí, ak zabezpečí, aby žiaci robili cvičenia vo dvojiciach alebo skupinkách a aby ich robili ústne.

2.3.5 Precvičovanie jazykovej štruktúry v aktivitách s prevažne kontrolovaným alebo prevažne autentickým výstupom

Dril však na proceduralizáciu explicitných vedomostí nestačí a je potrebné čo najrýchlejšie prejsť k aktivitám, ktoré umožňujú prevažne kontrolovaný alebo prevažne autentický výstup. R. Ellis (1994, s. 639) zdôrazňuje nevyhnutnosť využívať také metódy, ktoré vyžadujú od žiaka komunikáciu, pričom sa sústreďa aj na správny tvar. Rovnako aj G. H. Widdowson (1990, s. 173) uvažuje o komunikatívnych gramatických aktivitách, ktorých cieľom je skombinovať lingvistické opakovanie s jeho nevyhnutným sústredením sa na tvar s nelingvistickým cieľom a jeho sústredením sa na význam. Nejde už len o zapamätanie si potrebnej štruktúry, ale aj o jej *pochopenie*.

V takýchto aktivitách je jazyk do určitej miery ešte stále kontrolovaný a odpovede môžu byť predvídateľné, predsa však dávajú žiakom príležitosť vyjadrovať vlastné myšlienky a názory, alebo si vybrať niektorú z možností na základe vlastných preferencií. Hoci sú takéto aktivity orientované na presnosť, ktorá je ich hlavným cieľom, funkcie (významy) gramatických štruktúr nadobúdajú na význame a preto sú tieto aktivity oveľa komunikatívnejšie ako dril. Pri nacvičovaní vo dvojiciach alebo malých skupinách majú žiaci dostatok možností opakovať cieľovú štruktúru niekoľkokrát, vďaka čomu si ju automatizujú a postupne ju začínajú používať bez rozmyšľania. Šikovnejší žiaci môžu už v týchto aktivitách niektoré informácie obmieňať.

Takéto aktivity pomáhajú žiakom získavať jazykové návyky, a tak urobiť krok k získaniu komunikatívnej kompetencie. Zdôrazňujeme, že ide o aktivity zamerané na ústny prejav, ktoré sú nevyhnutným stupňom k aktivitám, v ktorých si žiaci precvičujú zručnosť *hovorenia*.

Patria k nim rôzne situačné dialógy (používané najmä na nižších úrovniach učenia sa jazyka), cvičenia s informačnou medzerou, nacvičované hranie rolí, simulácie, rôzne hry (*Find someone who...*), kvízy, prieskumy a pod. Aj v tomto prípade sa dá uplatniť *the at least principle*, pretože môžeme žiakom zadať úlohu, v rámci ktorej si majú pripraviť *aspoň* jeden dialóg, hranie rolí a pod. Šikovnejší žiaci môžu dané dialógy obmieňať viacerými spôsobmi.

Špecifickým cieľom aktivít, ktoré sú charakterizované ako prevažne autentické, je nácvik cieľovej jazykovej štruktúry, ale časť jazyka, ktorú žiaci produkujú, je voľná, čo umožňuje žiakom voľnejšie aplikovať získané vedomosti. Ich výhodou je, že umožňujú veľmi dobre a pomerne jednoducho diferencovať žiakov podľa ich jazykovej úrovne.

Napríklad, ak žiaci majú za úlohu navzájom sa pýtať: *What did you do this time yesterday/last week/last month...?* jeden z nich produkuje jazyk, ktorý je *úplne kontrolovaný*, pretože len opakuje dané otázky. Dá sa predpokladať, že ak otázku zopakuje pri práci vo dvojici niekoľkokrát, tak si ju lepšie zapamätá a upevní, najmä za predpokladu, že otázky sa pýta spamäti a nečíta ich. Druhý žiak, ktorý na otázky odpovedá, však produkuje jazyk, ktorý je spontánny, nepredvídateľný a pomocou ktorého hovorí o svojom vlastnom živote. Ide teda už o náznak skutočnej komunikácie.

Medzi aktivitami, ktoré patria do tejto skupiny sú rôzne simulácie, dialógy alebo rozhovory, hry (*Twenty Questions Game*) a pod.

V aktivitách s prevažne voľným výstupom sa slovná zásoba a jazykové štruktúry, ktoré žiak potrebuje na splnenie úlohy, obvykle nachádzajú v učebnici a závisí od žiaka, do akej miery sa ich bude pridržať. Tieto aktivity ponúkajú priestor na diferenciáciu žiakov, pretože šikovnejším žiakom umožňujú výber vlastných jazykových prostriedkov, zatiaľ čo slabší alebo pomalší žiaci majú možnosť produkovať jazyk pomocou vstupov v učebnici.

2.4 Význam a vlastnosti aktivít s kontrolovaným výstupom

V procese získavania zručnosti *hovorenia* zohráva dôležitú úlohu produkcia prevažne kontrolovaného a prevažne autentického výstupu v ústnych aktivitách, pretože žiakom umožňuje postupne nadobúdať plynulosť a sebadôveru (Scrivener, 2005, s. 147). Nestačí, aby žiaci rozumeli gramatickým pravidlám a slovnej zásobe, musia ich vedieť používať v autentických komunikačných situáciách. Preto je dôležité, aby aj aktivity s čiastočne kontrolovaným výstupom mali charakter **komunikačných aktivít**.

Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné, aby žiaci nacvičovali zručnosť *hovorenia* systematicky a postupne prechádzali od aktivít s kontrolovaným výstupom k aktivitám, ktoré im umožňujú produkovať autentické výstupy. Všetky typy aktivít majú vo vyučovacom procese svoje miesto. Aktivity s kontrolovaným výstupom pomáhajú žiakom rozvíjať lingválnu kompetenciu (gramatiku, slovnú zásobu, výslovnosť), na druhej strane aktivity s voľným, autentickým výstupom im pomáhajú získať plynulosť, naučiť sa pohotovo vyjadrovať rôzne významy, a tak si postupne rozvíjať zručnosť *hovorenia*.

Jazyk, ktorý majú žiaci používať v takýchto aktivitách, si najprv nacvičia vo dvojici alebo v malej skupine (obvykle nie viac ako trojčlennej, pričom každý zo žiakov má svoju rolu). Takýto nácvik je veľmi dôležitý, pretože dáva všetkým žiakom možnosť precvičovať cieľové štruktúry (gramatické i lexikálne) a okrem toho sa ich učia používať v **bezpečí malej skupiny**. Obyčajne to znamená, že sú ochotnejší rozprávať so svojimi partnermi a riskovať chyby. Nácvik im poskytne aj určitú sebadôveru pre prezentáciu dialógu pred celou triedou. Ďalšou výhodou je, že počas skupinovej práce môžu so spolužiakmi prediskutovať problémy s novou jazykovou štruktúrou a pomôcť jeden druhému. Často sa stáva, že ak učiteľ pracuje s celou triedou, žiaci sa ostýchajú na tieto problémy opýtať.

Je veľmi dôležité, aby učiteľ riadil aktivity tak, aby boli pre žiakov zmysluplné, kontextualizované a umožnili im chápať, že jazyk je predovšetkým prostriedkom komunikácie a nie len ďalším školským predmetom. Táto požiadavka je v súlade s princípom zmysluplného učenia sa (Brown, 2001, s. 57), ktoré je v protiklade s memorovaním izolovaných faktov o jazyku, s učením sa textov

nasпамáť alebo s mechanickým opakovaním štruktúr, ktoré si žiaci nedokážu spojiť s tým, čo už vedia a často ani poriadne nechápu, čo sa vlastne učia. Žiaci musia mať dôvod pre komunikáciu, musia mať cieľ, vďaka ktorému sa stane učenie sa jazyka pre nich zmysluplné.

Zmysluplné učenie sa jazyka umožňuje žiakom používať jazyk v rôznych kontextoch (rozprávanie sa o rodine, koníčkoch, nakupovanie a pod.) a hovoriť o svojom vlastnom živote, skúsenostiach, vyjadrovať vlastné názory, pocity a pod. Ide o proces personalizácie vo vyučovaní, ktorý pomáha žiakom pochopiť, že cudzí jazyk je prostriedkom komunikácie a dajú sa pomocou neho vyjadrovať rôzne významy. V personalizovaných aktivitách môžu mať žiaci možnosť používať produkčné otázky (t. j. otázky s divergentnými odpoveďami). Odpovede na ne nemôže učiteľ predvídať, pretože sú autentické, ale na druhej strane žiak v nich cieľavedome používa cieľovú slovnú zásobu alebo jazykovú štruktúru. Napríklad pri nácviku minulého času je žiakova odpoveď na otázku *What did you do yesterday?* nepredvídateľná, je však jasné, že bude používať minulý čas tých slovies, ktoré už prebrali.

Ďalšou vlastnosťou komunikačných aktivít je tzv. *informačná medzera*, čo znamená, že jeden zo žiakov má informácie, ktoré druhému chýbajú, takže v ich poznaní existuje medzera, ktorú treba preklenúť. V aktivitách by žiaci mali mať aj možnosť uvedomiť si kontext používania jazyka, mali by sa prostredníctvom nich naučiť, že jazyk, ktorý si zvolia v určitej konkrétnej situácii, závisí od spoločenského postavenia účastníkov a od ich vzájomného vzťahu (Hedge, 2000, s. 261). Žiaci si musia uvedomiť, že jazyk si vyberajú v závislosti od situácie, pretože jazyk, ktorý sa používa pri formálnych príležitostiach, je iný, ako jazyk používaný v rozhovore s priateľmi. Veľmi dobrú príležitosť na takýto nácvik poskytuje hranie rolí.

Do procesu precvičovania akejkoľvek gramatickej štruktúry alebo lexiky odporúčame zaradiť čo najväčšie množstvo aktivít, ktoré vyžadujú ústny prejav žiakov (otázky a odpovede, hranie rolí, situačné dialógy a pod.). Ak sa žiaci sústavne spoliehajú na cvičenia v učebnici alebo píšú, nezískajú zručnosť pamätať si cieľové jazykové štruktúry a pohotovo si ich vybaviť z pamäte. Je zrejmé, že bez vedomostí z gramatiky a lexiky žiak nemôže získavať zručnosti. Vedomosti z jazyka sú základným predpokladom úspešnej komunikácie. Explicitné vedomosti z jazyka však nestačia a je potrebné ich v procese

učenia sa proceduralizovať v produktívnych aktivitách, ktorých cieľom je rozvoj zručnosti *hovorenia*. Po úvodnej fáze a porozumení novej gramatickej štruktúry alebo lexiky dochádza k proceduralizácii vedomostí v aktivitách, ktoré sú riadené tak, aby súvisle postupovali od aktivít s kontrolovaným výstupom po aktivity s autentickým výstupom. To znamená, že obsahujú informačnú medzeru, sú zmysluplné a kontextualizované a umožňujú žiakom vyjadrovať vlastné názory a hovoriť o vlastných skúsenostiach, sú teda personalizované.

2.5 Spätná väzba na aktivity s kontrolovaným výstupom a formatívne hodnotenie

Spätná väzba a spôsob, akým ju žiakovi poskytujeme, je veľmi dôležitá. Obvykle má formatívny charakter, vďaka čomu pomáha žiakovi napredovať, a okrem toho odzrkadľuje postoj učiteľa ku chybe. Spôsob poskytovania spätnej väzby a spôsob opravy žiakových chýb do veľkej miery ovplyvňujú výkony žiakov a závisia od toho, ako učiteľ vníma proces učenia sa, do akej miery si uvedomuje potreby jednotlivých žiakov a ciele učenia sa jazyka (Nunan, Lamb, 1996, s. 68).

V gramaticko-prekladovej metóde alebo v audiolingválnej metóde sa chyby nepripúšťali a netolerovali. Humanistický prístup k vyučovaniu však zmenil postoj voči chybe a začal ju chápať ako prirodzenú súčasť akéhokoľvek učenia sa. Súčasné prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov chápu chybu ako nevyhnutnú súčasť procesu učenia sa. Chyby sú súčasťou tzv. *medzijazyka* (*interlanguage*), ktorý je akousi verziou cieľového jazyka na každom stupni učenia sa a ktorý sa priebežne mení a zdokonaľuje podľa toho, ako žiak napreduje. Učiteľove reakcie na chyby žiakov by mali žiaci vnímať ako pomoc na ceste k cieľu a nie ako výčitku či upozornenie, že urobili chybu (Harmer, 2004, s. 100).

Pri poskytovaní spätnej väzby je potrebné rozlišovať medzi afektívnou a kognitívnou spätnou väzbou.

Afektívna spätná väzba má predovšetkým motivačný charakter a jej cieľom je naznačiť žiakovi, že oceňujeme jeho snahu komunikovať a chválime ho za ňu. Afektívna spätná väzba je prevažne pozitívna a má veľký vplyv na

motiváciu žiakov. **Kognitívnu spätnú väzbou** žiakovi naznačujeme, či sú jeho výpovede správne alebo nie. Je však potrebné si uvedomiť, že kognitívna väzba musí byť optimálna, aby bola efektívna. V podstate sa dá povedať, že čím viac je výstup aktivít kontrolovaný, tým častejšia a oprávnenejšia je kognitívna spätná väzba a poskytujeme ju okamžite. Ak však ide o aktivity, v ktorých žiaci prezentujú rôzne druhy nacvičených dialógov, poskytujeme im spätnú väzbu až po skončení prezentácie, pričom hodnotíme najprv obsah a až potom gramatickú správnosť.

Afektívna a kognitívna spätná väzba by mali byť vyvážené, aby sme na jednej strane neodradili žiakov od komunikácie, ale na druhej strane, aby nedošlo k upevňovaniu chýb a k ich fixovaniu.

2.5.1 Oprava chýb

Pre potreby spätnej väzby rozlišujeme medzi jednotlivými typmi aktivít a ich cieľmi, pretože tie do veľkej miery ovplyvňujú nielen spôsob poskytovania spätnej väzby, ale aj informácie, ktoré žiakovi odovzdávame. V procese proceduralizácie jazykových štruktúr sa sústreďujeme vždy len na jednu alebo dve jazykové štruktúry, preto by sme sa pri spätnej väzbe mali orientovať predovšetkým na ne a ignorovať všetky ostatné chyby. Treba si uvedomiť, že žiak dokáže spracovať len určité obmedzené množstvo informácií, preto si viac zapamätá, ak sa spätná väzba vzťahuje na jeden a ten istý gramatický jav. Chyby opravujeme bezprostredne len vtedy, keď žiaci pracujú v skupinách na cvičeniach, driloch alebo nacvičujú nejaký dialóg. Táto oprava by mala mať formatívny charakter a mala by žiakovi pomôcť pri zvládnutí novej štruktúry. Ak si učiteľ všimne, že niektorá skupina má problém, tak sa ich otázkami snaží doviesť k správne mu riešeniu.

Spätnú väzbu pre celú triedu na rôzne typy písomných cvičení (správny výber odpovede, alebo doplnenie chýbajúcej štruktúry do vety), poskytujeme okamžite a ak žiaci neriešia úlohu správne, použijeme niektorú z metód, ktoré umožňujú žiakom nájsť správne riešenie (*correction techniques*). To znamená, že učiteľ neposkytne žiakovi okamžite správnu odpoveď, ale pokúša sa ich priviesť k tomu, aby sa opravili sami. Pri sebaopravovaní sú nútení rozmýšľať o tom, čo povedali, prečo to nie je správne, a tak nielen lepšie pochopia cieľovú štruktúru, ale učia sa aj hodnotiť svoj výkon.

Existuje niekoľko spôsobov, ktoré môže učiteľ pri poskytovaní kognitívnej spätnej väzby, t. j. pri oprave žiakov používať (Harmer, 2004; Hedge 2000; Scrivener, 2012):

- **echo** – učiteľ opakuje vetu po žiakovi, ale s intonáciou otázky, pričom zdôrazní nesprávne slovo;
- **opakovanie časti žiakovej vety** – učiteľ zopakuje prvú časť vety až po miesto, kde žiak urobil chybu a čaká, kým sa žiak opraví;
- **požiadanie iných žiakov o opravu** – ak sa žiak nedokáže opraviť sám, učiteľ požiada ostatných, aby mu pomohli;
- **naznačenie chyby** – učiteľ povie žiakovi, akej chyby sa dopustil, napr. ak žiak nesprávne sformuloval otázku, učiteľ mu povie *question*;
- **gestá** – učiteľ používa rôzne gestá, aby žiakovi naznačil, že sa dopustil chyby a čaká, kým žiak chybu opraví, napr. mu ukáže tri prsty, aby mu naznačil, že urobil chybu v tretej osobe jednotného čísla;
- **mimika** – učiteľ môže využiť mimiku (napr. spýťavý pohľad), aby naznačil, že žiak urobil chybu; mimiku však treba používať uvažlivo, aby ju žiaci nechápali ako výsmech;
- **povedať „no“ alebo „wrong“** – tento spôsob opravy by sa nemal používať často, pretože obvykle evokuje v žiakovi negatívne pocity.

Pri poskytovaní spätnej väzby si treba uvedomiť, že nie všetky chyby, ktorých sa žiak dopúšťa, majú rovnaký charakter. J. Edge (In Harmer, 2004, s. 99) rozdeľuje chyby, ktorých sa žiaci dopúšťajú do troch kategórií:

1. pošmyknutie jazyka (slips),
2. chyby (errors),
3. pokusy (attempts).

Ak sa žiak len pomýli a dokáže sa po učiteľovej spätnej väzbe opraviť sám, ide len o **pošmyknutie jazyka** (*slip*), ku ktorému často dochádza z toho dôvodu, že daná jazyková štruktúra nie je dostatočne proceduralizovaná.

Po upozornení si však žiak chybu uvedomí na základe svojich explicitných vedomostí a opraví sa (*self-correction*).

Ak ide o **chybu** (*error*), žiak sa nevie opraviť, hoci sa daná jazyková štruktúra už prebrala. V takom prípade požiada učiteľ o pomoc ostatných žiakov (*peer-correction*). K **pokusom** (*attempts*) dochádza vtedy, ak žiaci na vyjadrenie myšlienky potrebujú jazykovú štruktúru, ktorú ešte neprebrali, ale aj napriek tomu sa pokúšajú o jej vyjadrenie. V takom prípade môže učiteľ zopakovať

danú vetu správne alebo chybu jednoducho ignoruje. V žiadnom prípade sa netreba púšťať do vysvetľovania danej gramatickej štruktúry.

2.5.2 Oneskorená spätná väzba

Uvedené spôsoby opravovania žiakov používame najmä pri monitorovaní žiakov, pracujúcich na rôznych aktivitách, ktoré majú charakter gramatických cvičení. Ak ide o aktivity, v ktorých žiaci nacvičujú rôzne situačné dialógy, rozhovory alebo nacvičujú hranie rolí, môžeme ich citlivo opravovať počas monitorovania, aby sa nenaučili používať nesprávne štruktúry, ale keď prezentujú svoje výstupy pred celou triedou, poskytujeme žiakom **oneskorenú spätnú väzbu**. To znamená, že najskôr počkáme, kým žiaci dokončia prezentáciu, až potom sa venujeme spätnej väzbe. Je dôležité, aby ostatní žiaci mali počas prezentácie nejakú úlohu, pretože sa často stáva, že nedávajú pozor. Môžeme ich napríklad dopredu požiadať, aby sledovali, či prezentujúci žiak alebo žiaci používajú cieľovú štruktúru správne, príp. môžu počítať, koľkokrát cieľovú štruktúru v prezentácii použili a pod.

Ak sa žiaci dopúšťajú chýb v aktivitách určených na získavanie jazykových návykov, učiteľ sa môže vrátiť k vysvetľovaniu jednotlivých gramatických štruktúr a opäť ich nacvičovať pomocou drilu. Ani to však nemusí zabrániť žiakovi dopúšťať sa rovnakých chýb opätovne. Chýb sa prestane dopúšťať až po dostatočnej proceduralizácii, ktorej dĺžka je veľmi individuálna.

2.5.3 Formatívne hodnotenie aktivít s kontrolovaným výstupom

Neustále pozorovanie žiakov a poskytovanie spätnej väzby na ich výkony má na ich učenie sa veľký formatívny vplyv, pretože sústreďuje ich pozornosť na proces učenia sa, pomáha im získavať stratégie, ktoré im pomáhajú proces učenia sa ľahšie a efektívnejšie zvládnuť. Vďaka formatívne hodnoteniu zo strany učiteľa sa učia poznávať vlastný štýl učenia sa, chápať svoje silné a slabé stránky a postupne sa naučia prevziať zodpovednosť za učenie sa na seba, naučia sa hodnotiť svoje vlastné výkony, a tak sa postupne stanú autonómymi.

Okrem *pozorovania*, o ktorom sme sa už zmienili, môžeme na formatívne hodnotenie žiakov využívať aj mnohé ďalšie metódy. Vstupné vedomosti

zistujeme pomocou *brainstormingu* (napr. slovnú zásobu z niektorej oblasti); na základe odpovedí žiakov na otázky si overíme, koľko si pamätajú z jazykovej štruktúry, ktorá je cieľom v novej lekcii. Podobný účel môže splniť aj *opis* obrázkov (napr. ak chceme overiť, či si pamätajú väzbu *there is/are*). Tieto vstupné informácie nám pomôžu pri rozhodovaní, koľko času budeme venovať vysvetľovaniu pravidiel, prípadne nám môžu pomôcť pri rozhodovaní, či je potrebné diferencovať žiakov a pripraviť pre nich rôzne náročné aktivity. Ďalšie metódy, ktoré umožňujú hodnotiť zvládnutie gramatiky alebo lexiky formatívne, sú rôzne typy *päťminútových* alebo *diagnostických testov*. Tieto nie sú samozrejme hodnotené známku, slúžia predovšetkým na to, aby si žiak sám uvedomil, kde má medzery a čo sa potrebuje ešte doučiť. Po vypracovaní testu si môžu výsledky porovnať so spolužiakom alebo si ich navzájom opravia podľa kľúča a prediskutujú problémy.

Súčasťou rôznych úloh, ktoré žiaci riešia na hodine, by malo byť aj sebahodnotenie, ktoré pomáha žiakom uvedomiť si, či už dané učivo zvládli, alebo ešte musia ďalej cvičiť. Často sa to robí pomocou tvrdení (*I can ... statements*), v ktorých žiak sám hodnotí svoj výkon a rozhoduje, či už niečo dokáže urobiť veľmi dobre alebo či ešte potrebuje cvičiť.

Existuje mnoho spôsobov, ktoré umožňujú sebahodnotenie žiakov a prinútiť ich premýšľať o ich zručnostiach a vedomostiach a potom na základe sebahodnotenia robiť aj rozhodnutia o ďalších postupoch a spôsoboch učenia sa. Aj napriek tomu, že zatiaľ sme hovorili o formatívnom hodnotení, resp. spätnej väzbe na aktivity s kontrolovaným výstupom, je potrebné mať na zreteli aj komunikačný aspekt mnohých týchto aktivít.

Kognitívnu spätnú väzbu je vhodné okamžite poskytovať len vtedy, ak žiaci pracujú na cvičeniach z učebnice, čiže v prvej fáze proceduralizácie ich jazykových vedomostí. Pri nácviku rôznych dialógov v skupinách môžeme žiakom poskytovať kognitívnu spätnú väzbu. Ale pri prezentácii týchto dialógov zdôrazňujeme skôr ich komunikačný aspekt a kognitívnu spätnú väzbu poskytujeme až po skončení každej prezentácie, pričom ju môžu poskytnúť aj samotní žiaci.

Ak sa rozhodneme poskytnúť kognitívnu spätnú väzbu až po skončení všetkých prezentácií, môžeme to urobiť formou ďalšieho precvičenia gramatickej štruktúry, s ktorou mala problém väčšina žiakov. Poskytovaniu spätnej väzby po aktivitách s autentickým výstupom sa budeme venovať v 3. kapitole.

2.6 Úlohy

- 1) V učebnici nájdite aspoň tri rôzne spôsoby prezentácie novej gramatickej štruktúry alebo slovnej zásoby a rozhodnite, aká gramatická štruktúra alebo slovná zásoba je prezentovaná v danej časti učebnice.
- 2) V učebnici nájdite aspoň 2 príklady aktivít, ktorých cieľom je upriamiť pozornosť žiakov na novú gramatickú štruktúru, slovnú zásobu či výslovnosť.
- 3) Vyhľadajte v učebnici aspoň tri príklady aktivít, pomocou ktorých žiaci sami odvodzujú gramatické pravidlá. Porovnajte tieto aktivity v učebniciach pre II. stupeň ZŠ a v učebniciach pre SŠ. V čom vidíte rozdiely?
- 4) Vyhľadajte v učebnici aspoň päť aktivít s kontrolovaným alebo prevažne kontrolovaným výstupom, v ktorých žiaci ústne precvičujú nové jazykové štruktúry. Rozhodnite sa, aký je špecifický cieľ každej z nich.
- 5) Modifikujte úlohu, podľa ktorej majú žiaci vytvoriť monológ tak, aby efektívnejšie rozvíjala komunikatívne kompetencie žiakov.
- 6) Vyberte si z učebnice jednu lekciiu a identifikujte jednotlivé kroky proceduralizácie novej gramatickej štruktúry.
- 7) Vyberte si dve alebo tri aktivity z lekcie a rozhodnite, ako by ste mohli urobiť na tieto aktivity spätnú väzbu.
- 8) Rozhodnite, aký je tvar, funkcia a použitie týchto gramatických štruktúr:
 - a) *Open the window.*
 - b) *Would you be so kind as to pass this message to Mr. Smith, please?*
 - c) *You should go to the doctor's.*
- 9) Vyberte si niektorú gramatickú štruktúru a pohľadajte na internete doplnkové materiály, ktoré umožnia žiakom v ústnych aktivitách jej ďalšie precvičenie. Vyhľadajte aktivity, ktoré budú komunikačné a zmysluplné.
- 10) V texte určenom na čítanie alebo počúvanie s porozumením podčiarknite výrazy (frázy, kolokácie, nie izolované slová), ktoré by si mali žiaci zapamätať. Navrhните aktivity, ktoré im umožnia proceduralizáciu novej slovnej zásoby.
- 11) Zmeňte úlohu tak, aby bola komunikatívnejšia, zmysluplná a vyžadovala interakciu: *Tell your friend about your favourite animal.*
- 12) Vyhľadajte v lekcii tú časť, ktorá sa venuje nácviku slovnej zásoby a vyhodnoťte ju z hľadiska proceduralizácie. Ak neobsahuje všetky potrebné kroky, doplňte chýbajúce aktivity a naplánujte hodinu.

3/ Rozvoj zručnosti hovorenia

Schopnosť používať jazyk ako prostriedok komunikácie je najdôležitejším cieľom vyučovania cudzieho jazyka.

Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné zabezpečiť dostatok priestoru na nácvik zručnosti *hovorenia* v aktivitách, ktoré umožňujú žiakom produkovať voľný jazyk na vyjadrovanie autentických významov.

3.1 Vlastnosti aktivít s autentickým výstupom

Aktivity, ktoré žiakom umožňujú nácvik zručnosti *hovorenia*, sú orientované na plynulosť ich jazykového prejavu a na význam výpovedí a ako také sa považujú za aktivity s autentickým výstupom. Jazyk, ktorý v nich žiaci používajú, sa nedá dopredu predvídať, pretože žiaci vyjadrujú svoje vlastné významy a používajú celý repertoár jazykových štruktúr, ktorý majú k dispozícii.

Žiaci nacvičujú plynulosť v rôznych problémových úlohách, skupinových diskusiách, rozhovoroch, v hraní rolí alebo hrách. Všetky tieto aktivity musia byť zmysluplné, kontextualizované a personalizované. V rôznych úlohách, ktoré sú zamerané na rozvoj zručnosti *hovorenia* a ktoré sa realizujú v skupinách alebo vo dvojiciach, majú žiaci dostatok priestoru na precvičovanie všetkých aspektov ústnej interakcie a postupne získavajú plynulosť a sebadôveru.

Zadania úloh na takéto aktivity obsahujú produkčné otázky, t. j. otázky, na ktoré existujú divergentné odpovede. Otázky by mali byť čo najviac otvorené, aby stimulovali čo najväčšiu produkciu jazyka. Učiteľ by sa teda nemal pýtať: *Did you watch TV yesterday?* Vhodnejšia otázka je: *What did you do yesterday?* alebo *What do you think about...?* a pod.

V tejto fáze proceduralizácie nejde o nacvičovanie rozhovoru (aj v skutočnom živote sa každý rozhovor odohrá len raz a nedá sa zopakovať), a preto nie je možné, aby po práci v skupine alebo vo dvojici žiaci rozhovor zopakovali

pred celou triedou. V rámci spätnej väzby môžu len zosumarizovať hlavné myšlienky, prípadne prezentovať riešenia problémov.

Je samozrejmé, že takéto aktivity si vyžadujú dôslednú prípravu, aby ich žiaci úspešne zvládli. Pred zadaním úlohy žiaci počúvajú alebo čítajú texty súvisiace s danou témou, učia sa slovnú zásobu a gramatické štruktúry, ktoré s ňou súvisia a postupne prechádzajú od aktivít s kontrolovaným výstupom k aktivitám s autentickým výstupom, ktoré sú personalizované a v ktorých sa sústreďujú predovšetkým na význam výpovedí.

3. 2 Ciele aktivít určených na rozvoj zručnosti hovorenia

Pri plánovaní hodín je potrebné uvedomiť si, aký výstup od žiakov na konci cyklu očakávame. Malo by byť jasné, čo by žiaci mali vedieť, čo by mali byť schopní robiť, alebo akí by mali byť po skúsenostiach získaných v procese učenia sa (Gregory, Chapman, 2002, s. xiii).

Aby si žiaci mohli rozvíjať plynulý prejav, musia mať množstvo príležitostí používať jazyk spontánne, pričom dochádza k procesu kreatívneho konštruovania významov (Haley, Austin, 2004, s. 210).

Žiaci si tiež potrebujú uvedomiť, čo všetko súvisí s vyjadrovaním významov v rôznych situáciách a s rôznymi partnermi interakcie, aby získali plynulosť a hovorili rýchlejšie. Je tiež potrebné, aby sa situácie pri učení podobali čo najviac tým, s ktorými sa žiaci stretnú v reálnom živote, pretože len tak si rozvíjajú potrebné kognitívne zručnosti. Zručnosti, ktoré sú potrebné pri rozprávaní, si žiaci obvykle osvojujú v rôznych aktivitách, pričom dochádza k transferu zručností z materinského jazyka do cudzieho jazyka a k imitácii jazykového správania sa hovoriacich (vrátane učiteľa a ďalších partnerov interakcie v triede), ktorých majú žiaci možnosť počúvať.

H. D. Brown (2001, s. 277) uvádza, že žiak by mal v procese učenia sa jazyka získať nasledujúce zručnosti:

- komunikovať s cieľom transakcie (rozhovory v obchode, banke, pošte, na železničnej stanici) a interakcie (osobné rozhovory s rôznymi ľuďmi);
- produkovať výpovede rôznej dĺžky podľa situácie, ktorá vyplýva z interakcie a z komunikačnej situácie a produkovať monológy;

- používať stratégie, ktoré umožňujú žiakovi striedať sa v konverzácii (vrátane zručností ujať sa slova, nenechať sa prerušiť, vybrať v rozhovore ďalšieho hovoriaceho, a pod.);
- dohodovať význam výpovedí;
- iniciovať rozhovory na rôzne témy a reagovať v nich na výpovede partnera; rozvíjať a udržiavať konverzáciu na dané témy;
- používať hovorový, ale aj neutrálny a formálnejší jazyk;
- komunikovať v rozličných sociálnych prostrediach, napr. na neformálnych alebo formálnych spoločenských stretnutiach, telefonovať a pod.;
- ovládať stratégie potrebné na prekonanie rôznych problémov pri komunikácii, napr. prekonávanie problémov súvisiacich so zlyhaním komunikácie alebo s nepochopením výpovedí;
- udržiavať plynulosť konverzácie, vyhýbať sa dlhým pauzám, odmlčaniu sa alebo prílišnému váhaniu;
- používať široký rozsah rôznych jazykových funkcií, atď.

V autentických situáciách je oveľa dôležitejším cieľom vyjadrenie myšlienky ako gramatická a lexikálna presnosť. Zistilo sa, že schopnosť používať pri hovorení celé frázy, schopnosť nesústreďovať sa na jednotlivé slová, ale na vyjadrovanie hlavnej myšlienky v každej výpovedi a aktívna spoluúčasť na striedaní sa v rozhovore vedú k tomu, že rodení hovoriaci považujú takúto performanciu za plynulú a to aj napriek chybám (Haley, Austin, 2004, s. 210). Z toho dôvodu je potrebné poskytnúť žiakom dostatok príležitostí na nácvik plynulosti a aktívne ich zaangažovať na procese učenia sa, aby získali potrebné zručnosti. V procese učenia sa jazyka postupuje rozvoj žiakovej kompetencie cez rôzne fázy interjazyka, ktorý sa postupne vyvíja a dosahuje čoraz vyššie úrovne, pričom žiak najprv získa v jazyku určitú plynulosť až potom presnosť. Je prirodzené, že tento vývoj je u každého žiaka individuálny a je závislý od jeho kognitívnej vyspelosti, štýlov učenia sa a ďalších individuálnych faktorov (vlohy na jazyky, viacnásobné inteligencie, osobnostné vlastnosti).

Z hľadiska ústnej interakcie charakteristiky dobrých žiakov sú:

1. nachádzajú vlastné spôsoby používania jazyka;
2. sú kreatívni a experimentujú s jazykom;
3. vyhľadávajú príležitosti na používanie jazyka v triede i mimo nej;

4. učia sa zvládať neistotu a pokúšajú sa pochopiť význam výpovedí, aj keď nerozumejú každé slovo;
5. uvedomujú si, že robia chyby, ale nemajú kvôli tomu zábrany;
6. sú schopní transferu vedomostí z prvého jazyka do druhého;
7. využívajú svoje vedomosti o obsahu interakcie na to, aby lepšie chápali význam;
8. ak presne nerozumejú, snažia sa odhadnúť význam výpovedí na základe kvalifikovaného odhadu;
9. učia sa lexikálne jednotky a niekedy aj celé frázy, aby sa vyjadrovali čo najpresnejšie;
10. dokážu udržiavať interakciu;
11. učia sa rozlišovať jazyk podľa poslucháčov a stupňa formálnosti.

(Haley, Austin, 2004, s. 203)

Pri nácviku zručnosti *hovorenia* je potrebné dosiahnuť, aby sa žiaci stotožnili s niektorými zásadami. Predovšetkým sa musia naučiť tolerovať názory ostatných a akceptovať, že nesprávny názor neexistuje. Každý má právo hovoriť a každého si treba vypočuť. Veľmi dôležitá zásada je, že chyby sú prirodzenou súčasťou učenia sa jazyka.

V podstate platí, že ak niekto nerobí chyby, tak sa ani neučí. Pri komunikácii nie je dôležité produkovať bezchybný jazyk, ale sprostredkovať významy, ktoré sú pre hovoriaceho dôležité. Je samozrejmé, že posmech týkajúci sa názorov alebo jazykovej presnosti nie je prípustný.

3.3 Typy úloh na rozvoj kompetencie hovorenia a ich ciele

Ako sme už uviedli, aby sa žiaci naučili hovoriť, musia dostať čo najviac príležitostí na nácvik interakcie v zmysluplných a kontextualizovaných aktivitách, ktoré umožňujú mnohosmernú komunikáciu (t. j. nielen komunikáciu s učiteľom, ale aj so spolužiakmi) a umožňujú výmenu názorov a informácií. Aktivitu, ktorých cieľom je rozvoj zručnosti hovoriť, sa delia do rôznych skupín podľa viacerých aspektov. Niektorí autori rozdeľujú úlohy podľa toho, či umožňujú priamy alebo len nepriamy nácvik interakčných zručností, ktoré si žiak potrebuje rozvíjať, aby sa stal kompetentným užívateľom jazyka (Weir, 1993, s. 46).

3.3.1 Nepriame a priame úlohy

Ak je úloha vzdialená od reality a ide len o školskú úlohu (napr. porozprávať príbeh podľa obrázkov), alebo ak neumožňuje nácvik interakcie, považuje sa za *nepriamu*.

Naopak, ak umožňuje nácvik interakčných zručností a je podobná na autentické komunikačné situácie, považuje sa za *priamu*.

K **nepriamym úlohám** patrí opis obrázkov alebo ich porovnávanie, rozprávanie príbehu podľa obrázkov alebo prerozprávanie príbehu. Takéto úlohy obvykle neobsahujú informačnú medzeru, pretože všetci účastníci obrázky vidia alebo príbeh poznajú, lebo ho už počúvali alebo čítali.

Niekedy sa nepriame úlohy používajú na nácvik alebo hodnotenie plynulosti v hovorení, pretože umožňujú žiakom produkovať jazyk a rozprávať pomerne dlho. Žiaci opisujú obrázky, pričom musia používať určitý rozsah slovnej zásoby, jazykových štruktúr a jazykových funkcií. Jednou z výhod niektorých nepriamych úloh je, že obrázkové stimuly nevyžadujú od žiakov pochopenie ústnych výpovedí alebo písaného textu a žiaci môžu interpretovať obrázky na základe vlastného pochopenia.

Nepriame úlohy umožňujú do určitej miery získavať pragmatickú kompetenciu, pretože pri realizácii úlohy si žiaci precvičujú niektoré jazykové funkcie, napr. porovnávajú alebo opisujú, vyjadrujú pocity a názory, hovoria o udalostiach v minulosti, vyjadrujú pravdepodobnosť, nevyhnutnosť a pod.

Iné úlohy (napr. prerozprávanie príbehu) vyžadujú pochopenie textu. Žiak nemá o čom rozprávať, ak text nepochopí. Aj keď nie sú autentické, majú svoj význam pri príprave na plánované úlohy a pri fixácii slovnej zásoby, gramatických štruktúr alebo jazykových funkcií. Nemali by sa však používať príliš často, pretože žiaci nie vždy chápu ich význam a obvykle ich považujú za nudné a zbytočné.

Výhodou nepriamych úloh je aj skutočnosť, že žiak nie je vo svojom výkone ovplyvňovaný výkonom spolužiaka. Ide o jeho individuálny výkon, vyjadruje svoje myšlienky a názory a môže voliť na vyjadrovanie také jazykové prostriedky, ktoré ovláda. Niekedy však individuálna práca môže byť nevýhodou, pretože žiak nemá partnera, ktorý by mu mohol pomôcť nielen s jazykom, ale aj s rozvojom obsahu výpovede.

Ďalšia z nevýhod nepriamych úloh je skutočnosť, že neobsahujú *informačnú medzeru*, preto neumožňujú výmenu informácií a nácvik interakcie a nie sú podobné komunikačným situáciám, s ktorými sa stretávame v reálnom živote. Nie sú teda veľmi zmysluplné a ich využívanie má viac nevýhod ako výhod. Aj napriek tomu sa často používajú v rámci prípravy na čítanie alebo počúvanie s porozumením či pri sumatívnom testovaní zručnosti *hovorenia*.

Všetky **priame úlohy** sú neplánované, a teda spontánne a umožňujú žiakom nácvik všetkých interakčných zručností. Majú možnosť aktívne sa podieľať na ich realizácii a majú dostatočný priestor na socializáciu a na riešenie rôznych jazykových problémov, ku ktorým môže v rámci interakcie dôjsť. Nie všetky priame úlohy umožňujú nácvik interakčných zručností v rovnakom rozsahu. Ak sú si partneri komunikácie rovnocenní, ide o symetrickú komunikáciu, ktorá tento nácvik umožňuje (napr. hranie rolí, v ktorých majú rovnocenné úlohy). Rovnocennosť v komunikácii stimuluje žiakov nielen k verbálnemu prejavu, ale aj ku kladeniu otázok. Je to dôležitý moment, pretože otázky sú v komunikácii veľmi dôležité a nie je veľa úloh, ktoré žiakovi dávajú takúto príležitosť.

V asymetrickej komunikácii (napr. rozhovor žiaka s učiteľom) je jeden z partnerov nadradený a je v podstate zodpovedný za vedenie a usmerňovanie komunikácie. K asymetrickej komunikácii môže dôjsť pri rôznych typoch úloh, napr. pri hraní rolí môže mať jeden z partnerov za úlohu klásť otázky (napr. v roli novinára). V tomto prípade zostáva zodpovednosť za rozvíjanie a udržiavanie komunikácie a ďalšie zručnosti, ktoré s tým súvisia, na pleciach toho, kto je v komunikácii v nadradenom postavení. K priamym úlohám patrí aj porovnávanie obrázkov, ktoré sa od seba líšia v niekoľkých detailoch. Žiaci si ich nesmú navzájom ukázať a ich úlohou je obrázky opísať a nájsť rozdiely (napr. trieda pred príchodom učiteľa a po jeho príchode).

Ďalšou úlohou je riešenie problémovej situácie, ktorá je prezentovaná buď obrázkami, alebo slovnými stimulmi; napr. znečistenie životného prostredia, alebo darček k narodeninám pre priateľa. Úlohou žiakov je prediskutovať problém (napr. pomocou obrázkov či verbálnych stimulov rozprávať o tom, ako je znečisťované životné prostredie v mieste ich bydliska, alebo ktorý z navrhnutých darčiekov vybrať pre priateľa a prečo) a potom navrhnúť riešenie alebo vybrať najlepší návrh.

Žiaci často riešia úlohy s chýbajúcimi informáciami, ktoré potrebujú získať od partnera. Napríklad v prípade darčeka spoločne uvažujú o niekoľkých možnostiach, ale každý z nich má iné informácie o jednotlivých darčekom (cena, dostupnosť, veľkosť a pod.). Ich úlohou je získať čo najviac informácií o každom z nich a nakoniec sa rozhodnúť, ktorý kúpi. Ide o realistickú úlohu, ktorá podnecuje komunikáciu a umožňuje nácvik interakčných zručností a to aj v tom prípade, ak je viac orientovaná na nácvik jazykových štruktúr ako plynulosti v hovorení. V tejto úlohe je ťažké predvídať situácie, v ktorých sa môžu žiaci počas komunikácie ocitnúť, preto musia byť spontánni a autentickí. Musia klásť otázky, získavať informácie, opisovať, porovnávať, vyjadrovať názory, hovoriť o svojich preferenciách, presvedčať atď., čo im umožňuje precvičovať rôzne jazykové funkcie ale aj zručnosť *hovorenia*.

Jedna z najčastejšie používaných aktivít je **hranie rolí**. V tejto úlohe dostanú žiaci rolu a ich úlohou je vžiť sa do danej situácie a zahrať požadovanú rolu. Pritom musia improvizovať, nielen pokiaľ ide o jazyk, ktorý používajú, ale aj o správanie. Úloha môže byť vytvorená pre dvoch či viacerých účastníkov. Hranie rolí pre dvoch účastníkov je obvykle jednoduchšie a tiež vhodnejšie na nižšie jazykové úrovne ako hranie rolí pre viac účastníkov, ktoré si často vyžaduje argumentáciu a vyjadrovanie názorov.

Hranie rolí je veľmi dobré na nácvik interakcie a precvičovanie všetkých interakčných a improvizacyjnych zručností a dáva žiakom možnosť na produkciu súvislého textu rôznej dĺžky, na produkciu argumentov a nácvik rozličných jazykových funkcií. Ďalšou výhodou je, že žiaci môžu hrať rôznorodé roly, a tak si precvičovať jazyk v rozličných komunikačných situáciách.

Nevýhodou je, že výkon jedného žiaka závisí od výkonu druhého a preto si treba veľmi dobre premyslieť, ako vytvoriť dvojice alebo skupiny. Ak je výkon jedného zo žiakov oveľa slabší ako výkon druhého, alebo ak je jeden z nich príliš dominantný, hranie rolí jednoducho nefunguje.

Interview je jednou zo simulačných úloh, čo znamená, že žiaci nehrajú roly, ale vyjadrujú svoje vlastné názory, rozprávajú o sebe, o svojom živote, o svojich skúsenostiach a správajú sa rovnako, ako by sa správali v reálnom živote. Ak ide o riadené interview, otázky sú pripravené dopredu (pri nácviku si ich môžu pripraviť samotní žiaci na základe pokynov učiteľa), čo znamená, že o obsahu interview je dopredu rozhodnuté a žiak sa pýta len tie otázky, ktoré má pripravené. Tento druh interview sa však používa skôr na skúškach ako

pri nácviku, aby sa zabezpečili rovnaké podmienky pre všetkých kandidátov. Cielene pripravené otázky môžu žiakov prinútiť používať určité gramatické štruktúry alebo jazykové funkcie.

Domnievame sa, že čiastočne riadené interview je na nácvik oveľa vhodnejšie, pretože umožňuje žiakom spontánne reagovať na výpovede a kláť otázky, ktoré ich bezprostredne zaujímajú. Na druhej strane majú k dispozícii aj pripravené otázky, ktoré im môžu pomôcť pri vedení rozhovoru, stimulujú ich a pomáhajú im pri zmene témy počas rozhovoru a pod.

Obsah voľného interview nie je rozhodnutý dopredu a interview sa vyvíja celkom prirodzene. Je však pomerne náročné viesť takýto rozhovor a v podstate sa dá takéto vedenie rozhovoru očakávať len od pokročilejších žiakov. Aj oni by však mali mať možnosť dopredu si premyslieť, čo všetko by sa mohli opýtať. Vedenie rozhovoru je náročné najmä z dôvodu, že zodpovednosťou žiaka, ktorý sa pýta, je viesť rozhovor, iniciovať nové myšlienky alebo témy, dohadovať významy, udržiavať komunikáciu a pod. To si samozrejme vyžaduje jazykové zručnosti aspoň na úrovni B2.

Ďalšou často využívanou aktivitou je **skupinová diskusia**, ktorá sa dá realizovať so žiakmi už od úrovne B1. Podobne ako interview, i skupinová diskusia vyžaduje dobré jazykové zručnosti. Žiaci, ktorí realizujú skupinovú diskusiu sú rovnocenní partneri, ide teda o symetrickú diskusiu. Na rozdiel od interview, majú všetci v skupine rovnaké postavenie a rovnakú zodpovednosť, t. j. všetci sú zodpovední za udržiavanie komunikácie, za striedanie sa v komunikácii, za iniciovanie nových myšlienok a pod.

Ak má byť skupinová diskusia úspešná, je potrebné dať žiakom kontroverzné témy (napr. *Television does more harm than good; Money does not make you happy*). Dá sa o nich diskutovať z viacerých hľadísk, a preto sú obvykle vhodnejšie. Treba sa však vyhýbať citlivým či diskriminujúcim témam (rozvody a rôzne rodinné problémy, obezita, smrť, náboženské témy, autonehody ap.). Skupinová diskusia je pre žiakov náročná, lebo zodpovednosť za udržiavanie komunikácie je len na nich. Sú plne nezávislí od učiteľa a musia sa spoliehať sami na seba. Spočiatku (alebo na úrovni B1) stačí, ak diskutujú na danú tému päť minút, postupne im môže učiteľ čas predlžovať.

Výhodou skupinovej diskusie je, že žiaci sú uvoľnení, ak sa rozprávajú medzi sebou a diskusia je obvykle menej formálna ako keď sa rozprávajú s učiteľom. Preto žiaci používajú hovorový jazyk, prípadne slangové výrazy. Ak sa podarí

vybrať vhodné témy, diskusia ich zaujme a sústreďujú sa na obsah a na význam výpovedí, nie na jazykovú správnosť. Z tohto hľadiska ide teda skutočne o úlohu, ktorá spĺňa všetky kritériá komunikačných aktivít.

3.3.2 Plánovaná a neplánovaná komunikácia

Iní autori delia úlohy určené na rozvoj produktívnej zručnosti *hovorenia* podľa toho, či ide o *plánovaný* alebo *neplánovaný monologický prejav* alebo o *interakciu*.

K **plánovanému monologickému prejavu** patria rôzne verejné oznámenia alebo inštrukcie (napr. informácie o divadelných predstaveniach, pokyny pre účastníkov výletu) alebo také ústne prejavy, ktorými hovoriaci oslovuje širšie obecnstvo, napr. prejavy na verejných schôdzach, prednášky, zábavné programy, športové komentáre, prezentácie výrobkov spojené s ich predajom, prezentácie projektov, a pod. (CEF, 2001, s. 58).

Ide o plánované aktivity súvisiace s hovorením, ktoré môžu byť pripravené najprv v písomnej podobe. Nemusí vždy ísť o súvislý písomný text, niekedy stačí vypracovať poznámky alebo rôzne typy grafov, prípadne prezentáciu v Powerpoint. Žiaci si plánujú, čo povedia, redigujú svoje texty a nakoniec nacvičujú ústny prejav.

Po príprave buď zrealizujú prednášku z poznámok alebo vizuálnych materiálov (Powerpoint), alebo zahrajú nacvičenú rolu (divadlo alebo zábavný program). V takýchto úlohách má síce žiak poslucháčov, ale interakcia s nimi je obmedzená. Tieto aktivity kladú na žiakov iné požiadavky, ako na nich kladie spontánna interakcia, keďže ide o nácvik hovorenia pred verejnosťou (verejné vystúpenie). Okrem zručnosti *hovorenia* potrebuje mať žiak určité prezentačné zručnosti, mal by pôsobiť dôveryhodne, poskytnúť presné informácie, vedieť argumentovať a pod.

Cieľom úloh je, aby sa žiak postupne naučil vytvoriť jasný a zrozumiteľný opis a prezentáciu, ktoré dokáže logicky usporiadať do súvislého textu, dokáže zvýrazniť hlavné myšlienky, argumenty a uviesť všetky potrebné podrobnosti. Témy opisov a prezentácií, ktoré žiak tvorí, by si mali žiaci vyberať sami, aby mohli skutočne prezentovať spolužiakom to, o čo majú záujem, pretože to zvyšuje komunikačnú hodnotu ich prejavov. Okrem toho lepšie chápu zmy-

sel takýchto prezentácií a sú im tematicky bližšie. Najmä u starších žiakov platí, že sa takýmto spôsobom budú môcť pripraviť na podobné situácie v ich budúcom pracovnom živote. Je samozrejmé, že zadávanie takýchto úloh závisí nielen od jazykovej, ale aj kognitívnej úrovne žiakov.

Druhú skupinu tvoria úlohy, v ktorých ide o **spontánny (neplánovaný) monologický prejav**. Cieľom je pripraviť žiaka na to, aby vyprodukoval súvislý jazykový prejav, v ktorom opisuje svoje zážitky, vrátane pocitov a reakcií. Mal by tiež vedieť hovoriť o filme alebo o knihe, opisovať svoje sny, nádeje a ambície, dokázať opísať rôzne udalosti, vyrozprávať príbeh a pod. Aj v tomto prípade má žiak samozrejme poslucháčov, ale interakcia s nimi je obmedzená. Aby boli tieto aktivity pre žiakov príťažlivejšie, môžeme im zadať úlohu najprv v skupine.

Napríklad v skupine štyroch žiakov najprv rozpráva každý z nich o svojom najkrajšom výlete (či o najmilšom členovi rodiny, najobľúbenejšom meste na Slovensku, najlepšom obchode v meste, najhrôzostrašnejšom príbehu, aký zažili a pod.). Skupina si potom vyberie jeden príbeh alebo opis, ktorý niekto z nich (nemusí to byť *autor*) prezentuje pred celou triedou.

Ešte zábavnejšie sú rôzne druhy hier (napr. *Talk for one minute*), ktoré sa tiež dajú využiť na nácvik dlhšieho monologického prejavu.

Do tretej skupiny patria úlohy, ktoré sú **interaktívne** a nie sú plánované. Žiak v nich komunikuje minimálne s jedným partnerom.

V interaktívnych úlohách sa rola žiaka počas interakcie mení, pretože sa striedavo stáva poslucháčom a hovoriacim. To si od neho vyžaduje spoluprácu s partnermi v komunikácii, dohodovanie významov, schopnosť kooperovať, využívať rôzne stratégie, ktoré žiakovi uľahčujú recepciu i produkciu jazyka, ale aj kognitívne a kooperačné stratégie, ktoré súvisia s cieľmi nadobúdania zručnosti *hovorenia*. Patria sem aktivity, ktoré sme uviedli v časti 3.3.1 ako priame úlohy.

Nácvik plynulosti hovorenia, resp. nácvik zručnosti *hovorenia* je posledným krokom v proceduralizácii explicitných vedomostí žiaka. Aktivity, ktoré sa používajú v tejto fáze, mu umožňujú používať všetky jazykové štruktúry, ktoré má k dispozícii, v spontánnej, autentickej produkcii jazyka.

V neplánovaných alebo plánovaných aktivitách a v rôznych druhoch interakcie má žiak možnosť vyjadrovať svoje názory a myšlienky a rozprávať o témach, ktoré sú mu blízke.

3.4 Spätná väzba na aktivity s autentickým výstupom

Výskumy poukazujú na to, že kognitívna spätná väzba nemá na jazykovú presnosť až taký veľký význam, ako sa niektorí učitelia, ale aj žiaci, domnievajú. Aj napriek tomu, že žiaci očakávajú opravovanie od učiteľa, nevenujú spätnej väzbe veľkú pozornosť a opakovane sa dopúšťajú rovnakých nepresností. Nie každá spätná väzba je teda využívaná produktívne.

P. M. Lightbown a N. Spada (1993, s. 103) poznamenávajú, že narastajú dôkazy o tom, že žiaci, ktorí nerobia aktivity zacielené na gramatickú presnosť, majú problémy so základnými jazykovými štruktúrami. Podľa nich zrealizované výskumy podporujú názor, že vyučovanie orientované na jazykovú presnosť a kognitívna spätná väzba poskytovaná v kontexte komunikatívneho programu sú oveľa efektívnejšie ako programy orientované len na jazykovú presnosť, alebo naopak tie, ktoré sa orientujú len na plynulosť prejavu (Lada, Spada, 1993, s. 105).

Veľmi dôležité je nájsť si vhodný čas na poskytnutie kognitívnej spätnej väzby, ale aj zvážiť jej kvantitu a komplexnosť. Aj tu platí, že menej je niekedy viac. V aktivitách s autentickým výstupom je dobré sústrediť sa najmä na tie nedostatky v komunikácii, ktoré pomôžu žiakom lepšie a efektívnejšie splniť úlohu (napr. ako presvedčivejšie sformulovať argument, vyjadriť názor, porovnať, poskytnúť informácie a pod.), ktoré bude môcť využiť nielen v danej interakcii, ale aj v budúcnosti a ktoré ho posunú dopredu. Ak na základe pozorovania zistíme, že žiaci nevedia vyjadriť niektoré jazykové funkcie, môžeme sa na ne sústrediť v spätnej väzbe na danú aktivitu.

Ako sme už uviedli, kognitívna spätná väzba na nesprávne použitú gramatiku alebo slovnú zásobu má význam najmä v prvých štádiách proceduralizácie, keď sa žiaci sústreďujú viac na presnosť ako na vyjadrovanie významov. V aktivitách na precvičovanie plynulosti by nemala mať miesto, pretože obvykle odvádza pozornosť od významu, ktorý chce človek komunikovať, alebo ju môže hovoriaci považovať za veľmi drzú (Brumfit, 2000, s. 69). Ak ide

o komunikačné aktivity, ktorých cieľom je nácvik plynulosti, učiteľ neopravuje žiakov, ale počas monitorovania si môže robiť poznámky o problémoch, ktoré má väčšina žiakov. Vráti sa k nim až po skončení aktivity alebo na konci hodiny, alebo môže pripraviť pracovný list s úlohami zameranými na riešenie daných gramatických alebo lexikálnych problémov a dať ho žiakom urobiť na niektorej z nasledujúcich hodín. Niekedy sa môže sústrediť len na jednu alebo dve štruktúry, inokedy môže zahrnúť viaceré gramatické a lexikálne problémy. Ide teda o poskytovanie oneskorenej spätnej väzby.

Ak žiak nie je sústavne opravovaný, ak sa opravy sústreďujú len na tie aspekty jazyka, ktoré žiak dokáže zvládnuť, postupne sa prestane vyhýbať používaniu náročnejších jazykových štruktúr a začne byť ochotný riskovať chybu. Ďalšie pravidlo je, že pri aktivitách s autentickým výstupom poskytujeme žiakom len takú kognitívnu spätnú väzbu, ktorú dokážu zvládnuť na svojej jazykovej úrovni, t. j. nevysvetľujeme gramatiku, ktorú ešte nepreberali.

Ak sa stane, že kvôli chybám sa význam žiakovej výpovede stráca, môže ho učiteľ požiadať, aby vysvetlil svoju výpoveď, čím vlastne nabáda žiaka, aby pokračoval v hovorení a pokúsil sa o presnejšie vyjadrenie myšlienok. Pritom použije otázky, ktoré bežne používame v komunikácii, keď nerozumieme alebo presne nezachytíme nejakú výpoveď:

Can you explain a bit more? I don't quite understand. Can you say that again? What do you mean? Can you explain that again?

Po skončení práce v skupinách realizujeme spätnú väzbu tak, že požiadame niektorého žiaka, aby zosumarizoval hlavné myšlienky diskusie v ich skupine. Ostatní potom pridávajú ďalšie myšlienky, ktoré spomenuli vo svojich skupinách až sa rozvinie diskusia s celou triedou. Učiteľ alebo šikovnejší žiak môže hlavné myšlienky zapisovať na tabuľu, najmä ak ich chceme požiadať, aby následne napísali kompozíciu.

Inokedy môžu vyberať najzaujímavejší príbeh, ktorý odznel v skupine a ten potom prezentujú celej triede. Trieda vyberie najlepší príbeh alebo zážitok zo všetkých. Platí, že si treba premyslieť spôsob spätnej väzby, aby bola zmysluplná a aby mala cieľ. Zdôrazňujeme, že na získanie zručnosti *hovorenia*, je potrebné dať žiakom príležitosť hovoriť v rôznych situáciách: v rôznych typoch plánovaných prezentácií, v interakcii a produkcii neplánovaných dlhých monológov.

3.5 Úlohy

- 1) V malých skupinách prediskutujte otázky:
Čo je hodina konverzácie? Čo znamená vyučovanie zručnosti hovorenia?
Aké aktivity využívate na nácvik zručnosti hovorenia?
- 2) Vyberte v učebnici aspoň dve cvičenia, ktoré od žiakov vyžadujú, aby odpovede napísali. Premyslite si, ako by ste ich mohli zmeniť a naplánujte ich ako aktivity s prevažne kontrolovaným alebo prevažne autentickým výstupom.
- 3) Naplánujte aktivitu, ktorej cieľom je nácvik zručnosti hovorenia.
 - Rozhodnite, ako rozdelíte žiakov do skupiny.
 - Premyslite si aspoň dva spôsoby spätnej väzby na aktivitu.
 - Pripravte pracovný list na precvičenie gramatických štruktúr, s ktorými mala počas aktivity problémy väčšina žiakov.
 - Premyslite si, ako by ste mohli danú aktivitu využiť na sumatívne hodnotenie.
- 4) Chcete, aby žiaci porovnávali dva obrázky. Ktoré jazykové štruktúry by mali používať žiaci na úrovni A2 a ktoré štruktúry by mali používať žiaci na úrovni B2?
- 5) Naplánujte čiastočne riadený rozhovor na ľubovoľnú tému, v ktorom budete klásť otázky tak, aby ste žiakov prinútili vyjadrovať svoje myšlienky a pritom využiť tie jazykové štruktúry, ktoré sa učili za posledné dva – tri mesiace.

4/ Sumatívne hodnotenie ústnej produkcie jazyka

Sumatívne hodnotenie je v procese učenia sa veľmi podstatné a žiaci ho obvykle vnímajú veľmi citlivo. Preto je veľmi dôležité, aby dopredu vedeli, za čo budú hodnotení a kedy. Žiaci by mali vedieť, či budú hodnotení za správne používanie niektorej gramatickej štruktúry alebo za zručnosť *hovorenia*, ktorá predpokladá produkciu komplexného jazyka. Okrem toho by mali poznať kritériá hodnotenia a sami by mali byť schopní hodnotiť nielen výkon spolužiakov, ale aj svoj vlastný.

4.1 Princípy hodnotenia

Na začiatku hodnotiaceho obdobia je potrebné identifikovať rôzne spôsoby hodnotenia žiaka, aby sme v procese učenia sa zhromaždili o žiakovi čo najviac údajov, ktoré nielen nám, ale aj žiakovi umožnia získať objektívny obraz o jeho schopnostiach (testy počúvania a čítania s porozumením, testy z gramatiky a lexiky, hodnotenie hovorenia, písania a pod.). Žiaka treba s požiadavkami na hodnotenie oboznámiť na začiatku hodnotiaceho obdobia, aby vedel, na čo sa má v procese učenia sa sústrediť.

Hodnotenie má byť validné a reliabilné. Akékoľvek písomné alebo ústne hodnotenie je **validné** vtedy, ak skutočne meria to, čo je jeho cieľom. Napríklad ak chceme zistiť, do akej miery žiaci zvládli zručnosť *hovorenia*, musíme zvoliť úlohu, ktorá im umožní produkovať jazyk spontánne a bez prípravy, pričom majú možnosť vyjadrovať svoje názory, myšlienky, hovoriť o svojich skúsenostiach zážitkoch alebo o svojom živote.

Ak požiadame žiakov, aby predviedli pred celou triedou nacvičený dialóg či monológ, nejde už o zručnosť *hovorenia*, ale pravdepodobne o zvládnutie niektorej jazykovej štruktúry. Podobne, ak požiadame žiakov, aby hovorili

o Londýne, testujeme ich vedomosti a nie zručnosť *hovorenia*. Ak chceme, aby žiak prerozprával nejaký príbeh, ktorý si práve vypočul, hodnotíme dve zručnosti (počúvanie a hovorenie), nie jednu. Výkon žiaka v hovorení môže byť ovplyvnený jeho schopnosťami porozumieť nahrávke, a tak nemôžeme validne interpretovať výsledky takého hodnotenia. Preto je potrebné dôkladne zvážiť, aký je cieľ hodnotenia a čo vlastne chceme merať.

Reliabilita testu alebo hodnotenia je jeho spoľahlivosť, t. j. schopnosť dosahovať rovnaké výsledky zakaždým, keď sa hodnotenie realizuje alebo keď test opakuje ten istý žiak. Reliabilitu testu ovplyvňujú viaceré faktory. Predovšetkým sú to vlastnosti testu alebo hodnotenia, ako je počet položiek alebo úloh. Platí, že čím viac položiek (úloh) je v teste, tým je hodnotenie spoľahlivejšie. K ďalším vlastnostiam testu patrí spôsob zadávania inštrukcií, kvalita obrázkov, čas na spracovanie úloh(y) atď.

Ďalším faktorom, ktorý ovplyvňuje výsledok hodnotenia, je spôsob administrácie testu. Pri hodnotení hovorenia je veľmi dôležité, kto je partnerom žiaka v komunikácii, pretože to môže do veľkej miery ovplyvniť jeho výkon. Je tiež dôležité zabezpečiť príjemnú a pokojnú atmosféru pri skúšaní.

Výsledok hodnotenia ovplyvňuje do veľkej miery aj osobnosť žiaka, pretože ak je žiak vystresovaný alebo príliš unavený, nepodá výkon, ktorý dokáže podať za iných okolností. Sú žiaci, ktorí neradi hovoria pred *publikom*, ale zručnosť *hovorenia* sa iným spôsobom hodnotiť nedá. Treba im to vysvetľovať od začiatku učenia sa a treba hľadať spôsoby, ktoré im pomôžu prekonať obavy z takýchto situácií.

Spôsob hodnotenia je ďalším faktorom, ktorý ovplyvňuje reliabilitu testu. Ak hodnotíme ústny výkon žiaka, je potrebné zabezpečiť, aby boli prítomní aspoň dvaja hodnotitelia. Čím dôležitejší je pre žiaka výstup z takéhoto hodnotenia (maturita), tým dôležitejšie je splniť túto podmienku.

Počas školského roka je pomerne ťažké zabezpečiť, aby výkony žiakov hodnotili dvaja učitelia, môžeme však požiadať žiakov, aby hodnotili spolu s nami, pričom môžu hodnotiť všetky typy aktivít, ktoré sú súčasťou proceduralizácie vedomostí. Takýmto spôsobom zabezpečíme, že žiak bude hodnotený viacerými hodnotiteľmi a zároveň sa žiaci oboznámia s kritériami hodnotenia,

budú ich vedieť používať a naučia sa lepšie hodnotiť aj svoje vlastné výkony. Je samozrejmé, že žiakov treba s kritériami hodnotenia oboznamovať postupne, aby ich vedeli správne a objektívne používať.

Hodnotitelia, ktorí hodnotia ústne výkony žiakov na dôležitých skúškach, by mali prejsť spoločným tréningom a pravidelne sa zúčastňovať štandardizačných stretnutí, aby kritéria hodnotenia chápali rovnako. Tak sa zabezpečí konzistencia a objektívnosť hodnotenia. Treba však mať na pamäti, že nie je možné dosiahnuť absolútnu zhodu medzi hodnotiteľmi a preto sa treba dohodnúť na prijateľnej odchýlke v hodnotení.

Cieľom štandardizačných postupov je dosiahnuť, aby skúšajúci používali kritériá hodnotenia rovnakým spôsobom a aby hodnotenie žiakov bolo čo najmenej ovplyvnené hodnotiteľom, ktorý ich hodnotí (Weir, 1993, s. 26).

4. 2 Sumatívne hodnotenie aktivít s kontrolovaným výstupom

Aktivita orientovaná na získavanie návykov majú veľký význam v procese získavania produktívnych zručností, a preto je potrebné jazykové prostriedky najmä na nižších úrovniach učenia sa jazyka hodnotiť nielen v písomných testoch, ale aj ústne.

Pri sumatívnom hodnotení takýchto ústnych aktivít si treba uvedomiť, že nehodnotíme zručnosť *hovorenia*, ale obvykle cieľové jazykové štruktúry, teda niektorý z jazykových prostriedkov. Pritom platí, že vždy hodnotíme len jednu, príp. dve jazykové štruktúry (napr. rozdiely medzi prítomným jednoduchým a prítomným priebehovým časom), teda to, ako žiaci zvládli nové učivo. Nemali by sme hodnotiť žiakov za iné chyby. Spontánne hovorenie, resp. produkcia dlhších autentických výstupov je na úrovni A1 alebo A2 nad schopnosti žiakov, preto ju sumatívne nehodnotíme.

Ako sme už uviedli, žiaci môžu hodnotiť tieto aktivity spolu s učiteľom, pričom im treba vysvetliť, na čo sa majú pri hodnotení sústrediť, t. j. ktorá jazyková štruktúra je cieľom hodnotenia. Domnievame sa, že hodnotenie týchto aktivít by malo byť motivačné a žiakov by sme mali hodnotiť len dobrou známku, aby sa nebáli hovoriť pred triedou a aby sa zbavili prípadného stresu z hovorenia a robenia chýb.

Okrem hrania rolí alebo dialógov môžeme na hodnotenie jazykových prostriedkov využiť aj obrázky. Žiaci ich môžu opisovať (*there is/are ...*), hovoriť o činnostiach ľudí, ktorí sú na nich zobrazení (prítomný priebehový čas), pomenovať veci, ktoré na obrázku vidia (slovná zásoba), opisovať cestu a pod. Takto sformulované úlohy tiež predpokladajú, že cieľom hodnotenia budú predovšetkým jazykové štruktúry a schopnosť žiakov používať ich v danej situácii. Treba mať na pamäti, že na nižších úrovniach je potrebné klásť žiakom otázky, pretože samostatná produkcia sa od nich ešte nedá očakávať.

Na nižších úrovniach môžeme hodnotiť aj schopnosti žiaka reagovať na *reproduktívne* alebo *produktívne otázky*. Svojím spôsobom ide o produkciu spontánneho jazyka, ktorý nie je pripravovaný dopredu a cieľom je zistiť, či sú žiaci schopní reagovať v situáciách, ktoré sú im dobre známe. Pri hodnotení takýchto aktivít kladieme už väčší dôraz na význam žiakových odpovedí ako na gramatickú správnosť. K témam týchto rozhovorov patrí rodina, koníčky, domov, škola a pod. Odpovede žiakov na úrovni A1 alebo A2 sú obvykle jednoslovné alebo dvojslovné. Určite by sme nemali čakať, že dokážu pri odpovedi povedať viac ako jednu vetu a podľa toho musíme hodnotiť aj ich schopnosti. Preto je ich partnerom v takomto rozhovore vždy učiteľ, ktorý ich vedie, usmerňuje otázkami a pomáha im zvládnuť komunikačné situácie.

Pri sumatívnom hodnotení akejkoľvek aktivity nestačí dať žiakovi známku, je potrebné mu vysvetliť, či a ako sa mu podarilo dosiahnuť cieľ a na čom ešte musí pracovať, najmä ak ide o priebežné hodnotenie počas školského roka. Ústne hodnotenie výkonu žiakov má veľký význam, pretože im pomáha chápať, čo všetko potrebujú zvládnuť, kde sú ich silné a slabé stránky. Vďaka nemu sa postupne učia hodnotiť výkony svoje a aj svojich spolužiakov. Je dobre zainteresovať žiakov na hodnotení, vysvetliť im, na čo sa pri hodnotení sústredíme a požiadať ich, aby hodnotili spolu s nami. Opäť zdôrazňujeme, že hodnotíme len tie štruktúry, ktoré boli cieľom vyučovania v danom období a žiak má právo vedieť dopredu, ktoré aspekty jeho výkonu budeme hodnotiť.

4.3 Sumatívne hodnotenie aktivít s autentickým výstupom

Na vyšších úrovniach by malo byť hodnotenie zručnosti *hovorenia* prirodzenou súčasťou hodnotenia celkového výkonu žiaka, pretože rozvoj tejto zručnosti je jedným z cieľov vyučovania cudzieho jazyka.

Na hodnotenie hovorenia využívame rôzne typy úloh, ktoré používame aj na nácvik tejto zručnosti, ale treba mať na pamäti rozdiely medzi plánovanými a neplánovanými aktivitami a priamymi a nepriamymi aktivitami (pozri 3.3), pretože pri hodnotení každej z nich by sme mali brať do úvahy iné aspekty.

4.3.1 Kritériá hodnotenia

Pri hodnotení *hovorenia* sa každý hodnotiteľ zaujíma o presnosť používania gramatických štruktúr, lexiky a výslovnosti. Ide o tradičné kritériá, ktoré sú súčasťou lingválnej kompetencie žiaka a preto ich samozrejme berieme do úvahy. Keďže moderné prístupy zdôrazňujú predovšetkým komunikačný aspekt, mali by sme hodnotiť aj to, ako efektívne žiak komunikuje rôzne významy a súčasťou hodnotenia by sa mali stať aj kritériá, ktoré odzrkadľujú rôzne komunikačné aspekty.

Na hodnotenie zručnosti *hovorenia* sa používa buď holistické, alebo analytické hodnotenie.

Holistické hodnotenie je založené na celkovom dojme, ktorý výkon žiaka zanechá na hodnotiteľovi a obvykle ho používa hodnotiteľ, ktorý sa so žiakom počas skúšky rozpráva a musí sa sústrediť na rozhovor so žiakom a na otázky, ktoré mu kladie. Pritom si nemôže robiť poznámky (bolo by to veľmi neetické a stresujúce voči žiakovi) a nemá ani čas na to, aby výkon žiaka podrobne analyzoval. Holistické hodnotenie poskytuje celkový pohľad na výkon žiaka. V našich podmienkach sa však zatiaľ holistické stupnice nepoužívajú.

Analytické hodnotenie sa pozerá na jednotlivé aspekty výkonu žiaka podrobne a analyzuje ich. Analyticky hodnotí ten hodnotiteľ, ktorý sa so žiakom nerozpráva a má teda dostatok času robiť si poznámky k jednotlivým aspektom, resp. kritériám, ktoré sú dohodnuté dopredu a žiak by ich mal poznať. To znamená, že žiak dostane hodnotenie za každé kritérium samostatne, čo zvyšuje reliabilitu hodnotenia.

Deskriptory na jednotlivé kritériá by mali byť realistické a deskriptor na najvyššie hodnotenie by mal opisovať výkon, ktorý očakávame od najlepšieho žiaka (nie výkon, ktorý sa podobá na výkon rodeného hovoriaceho). Povedané inými slovami, mal by opisovať jazykové kompetencie, ktoré by mal žiak dosiahnuť na určitej jazykovej úrovni.

Výber kritérií závisí od špecifikácie testu (skúšky) a najmä od toho, čo je cieľom hodnotenia. Obvykle ich nie je viac ako päť. Čím viac kritérií treba sledovať, tým je hodnotenie náročnejšie a ťažšie. K najbežnejším kritériám patria:

- **primeranosť jazyka** – hodnotí, či žiak používa správny register jazyka v rôznych situáciách;
- **organizácia myšlienok** – používa sa pre úlohy, ktoré vyžadujú od žiaka argumentáciu a organizáciu myšlienok;
- **plynulosť** – hodnotí, či sa žiak dokáže vyjadrovať plynulo a spontánne bez príliš dlhých, neprirodzených váhaní;
- **gramatická presnosť a rozsah gramatických štruktúr** – hodnotí gramatickú presnosť jazyka, ktorý žiak vyprodukuje a rozsah štruktúr, ktoré používa; pritom sa hodnotenie nezameriava na počet gramatických chýb, ale na to, či a do akej miery narušajú gramatické chyby komunikáciu;
- **rozsah slovnej zásoby a jej presnosť** – hodnotí presnosť a rozsah slovnej zásoby, ktorú žiak používa, používanie idiomatických výrazov, hovorového jazyka ap.; môže hodnotiť aj schopnosť žiaka používať opisy či vysvetlenia slov, ktoré nepozná, ale ak ich je veľa, ovplyvňujú jeho hodnotenie negatívne;
- **výslovnosť a intonácia** – hodnotí, či je žiakova výslovnosť v súlade s normami cieľového jazyka, či používa správne prízvuk a intonáciu ap.; neočakáva sa, že žiakova výslovnosť dosiahne úroveň rodeného hovoriaceho, mala by však byť zrozumiteľná a nenarušovať komunikáciu;
- **obsah** – hodnotí, či sa žiak pridrža témy, či odpovedá na otázky obsahovo správne a často sa v rámci tohto kritéria hodnotí splnenie cieľa danej úlohy;
- **interakcia** – hodnotí, či je žiak schopný aktívne rozvíjať interakciu v rôznych situáciách, vhodne reaguje na otázky a podnety partnera, či dokáže iniciovať konverzáciu a udržiavať ju a pod.

Ako sme už uviedli, jazyková presnosť je obvykle súčasťou hodnotenia a je aspoň jedným z kritérií, ktoré sa používajú na hodnotenie hovorenia. Chceli by sme však zdôrazniť, že žiak môže dosiahnuť cieľ komunikácie a teda úspešne komunikovať, aj keď robí chyby. Na druhej strane, ak žiak nerobí chyby, ale neodpovedá na otázky vecne, alebo nereaguje na podnety, mal by byť hodnotený negatívne. Preto by sa hodnotitelia mali sústrediť na to, či je žiak schopný používať jazyk tak, aby dosiahol cieľ komunikácie. Gramatické alebo lexikálne chyby, ktoré narúšajú komunikáciu, by mali byť prísnejšie hodnotené než ostatné.

Hodnotenie hovorenia môže byť negatívne ovplyvnené tzv. *haló efektom* (*halo effect*). Informácie a vedomosti, ktoré učiteľ získal o žiakovi počas školského roku, môžu vplývať na hodnotenie výkonu žiaka na skúške. To znamená, že učiteľ nehodnotí skutočný výkon žiaka, ale hodnotí ho na základe obrazu, ktorý si o ňom vytvoril.

Na hodnotenie môže negatívne vplývať aj poradie žiakov na skúške (*order effect*). Po hodnotení vynikajúceho výkonu môže hodnotiteľ nasledujúceho žiaka hodnotiť prísnejšie, ako by mal a naopak. Preto si treba pamätať, že výkony žiakov pri hodnotení neporovnávame, ale každého z nich hodnotíme podľa dohodnutých kritérií.

Hodnotenie je prirodzená súčasť procesu učenia sa a bez hodnotenia žiak v podstate ani nemôže napredovať. Z toho dôvodu má pre neho spätná väzba nielen od učiteľa, ale aj od spolužiakov a sebareflexia veľký význam. Aby sme pomohli žiakom napredovať, je nevyhnutné pristupovať k nim podľa ich potrieb a v procese učenia sa formatívne hodnotiť ich pokrok.

Vďaka formatívnemu hodnoteniu majú žiaci často príležitosť prežívať úspech, ktorý ich motivuje k ďalšiemu učeniu sa.

Aj keď potom v sumatívnom hodnotení nie sú excelentní, chápu, prečo to tak je a vedia, čo musia urobiť, aby svoj výkon zlepšili. A hlavne – nečakajú na hodnotenie učiteľa, vedia sa ohodnotiť aj sami.

Hodnotenie výkonov spolužiakov a hodnotenie vlastného výkonu pomáha žiakom pochopiť, čo sa vlastne učia. Vďaka tomu si lepšie dokážu uvedomiť, že to má pre nich význam a ako to dokážu využiť v reálnom živote. Dôležité je, aby učiteľ dal najavo svoju vieru v potenciál žiakov a v ich schopnosti učiť sa, dosahovať ciele učenia sa a neustále sa zlepšovať.

4.4 Úlohy

- 1/ Vypracujte pre žiakov požiadavky na hodnotenie, ktoré im dáte na začiatku polroku. Z požiadaviek by malo byť jasné, za čo budú žiaci v priebehu polroku hodnotení a akú škálu na hodnotenie budete používať.
- 2/ Vypracujte aspoň dve ústne úlohy, ktoré vám umožnia sumatívne hodnotiť, ako žiaci zvládli novú gramatickú štruktúru. Uveďte presne, čo bude cieľom hodnotenia a akým spôsobom zaangažujete žiakov na hodnotení výkonov spolužiakov.
- 3/ Navrhните postup, ktorý umožní žiakom dôkladne sa oboznámiť s kritériami hodnotenia, ktoré sa používajú na ústnej maturitnej skúške z anglického jazyka.
- 4/ Naplánujte štandardizačné stretnutie a ak je to možné, zrealizujte ho. Čo všetko potrebujete?

Záver

Cieľom publikácie je poukázať na význam proceduralizácie v rozvoji komunikatívnej kompetencie žiakov. Schopnosť žiakov spontánne, plynulo a bez dlhého rozmýšľania nad použitím rôznych jazykových štruktúr komunikovať v rozličných situáciách vyžaduje implicitné vedomosti z jazyka.

Zmena explicitných vedomostí na implicitné, t. j. získanie komunikatívnej kompetencie je možné len za predpokladu, že učiteľ v procese vyučovania aktivizuje žiakov a umožňuje im samostatne pracovať v skupinách, čo otvára žiakom priestor na mnohosmernú komunikáciu a učenie sa navzájom.

V aktivitách, ktorých cieľom je nácvik zručnosti *hovorenia*, majú napokon možnosť produkovať autentický jazyk a používať na vyjadrovanie myšlienok všetky jazykové štruktúry, ktoré majú k dispozícii.

V procese učenia sa jazyka zohráva veľký význam aj spätná väzba a formatívne hodnotenie. Vďaka sebahodnoteniu žiaci lepšie chápu aj sumatívne hodnotenie učiteľa a jeho výsledky dokážu využiť vo svoj prospech. Hodnotenie je citlivou súčasťou procesu učenia sa, a preto je potrebné zabezpečiť, aby bolo validné a objektívne.

Proces proceduralizácie podporuje rozvoj sebadôvery žiakov, používanie jazyka na vyjadrovanie vlastných myšlienok, spontánnosť prejavu a pomáha im zbaviť sa obáv zo zlyhania a neúspechu v komunikácii. Využívanie skupinovej práce a aktivizácia žiakov v procese proceduralizácie im umožňuje stať sa spolutvorcami vyučovacieho procesu a rozvíjať kreatívne kompetencie pri produkcii autentického jazyka.

Zoznam bibliografických odkazov

- BILÁ, M., KAČMÁROVÁ, A., KÖRTVÉLYESSY, L. 2008. *Angličtina – jazyk medzinárodnej komunikácie*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, 2008. 97 s. ISBN 978-80-8068-791-5.
- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London : Longman, 2001. 480 s. ISBN 0-13-028283-9.
- BRUMFIT, C. 2000. Accuracy & Fluency. In RIGGENBACH, H. (Ed.). *Perspectives on fluency*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2000. ISBN 0472110284, s. 61-73.
- CEF: *Common European Framework for Languages*. 2001.[online]. [cit. 2013-05-25]. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>.
- COULTHARD, M. 1985. *An Introduction to Discourse Analysis*. Second Edition, London : Longman, 1985. ISBN 0582550874.
- ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437189-1.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GIBBONS, P. 2002. *Scaffolding Language/Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH : Heinemann, 2002. ISBN 0-325-00366-1.
- GONDOVÁ, D. 2011. *Aktivizujúce metódy vo vyučovaní cudzieho jazyka: dizertačná práca*. Bratislava : Pedagogická fakulta, UK v Bratislave, 2011.
- GREGORY, G. H., CHAPMAN, C. 2002. *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, Inc., 2002. ISBN 0-7619-4551-2.
- HALEY, M. H., AUSTIN, T. Y. 2004. *Content-Based Second Language Teaching and Learning. An Interactive Approach*. Boston : Pearson Education, 2004. ISBN 0-205-34427-5.
- HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. London : Longman, 2004. ISBN 0-582-40385-5.
- HEDGE, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- CHODĚRA, R., RIES, L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*.

- Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- LIGHTBOWN, P. M, SPADA, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press, 1993. ISBN 0-19-4371697.
- LOJOVÁ, G. 2004. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava : Monitor Promotion, 2004. ISBN 80-968040-2-2.
- LONG, M. H. 1983. Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. In *Applied Linguistics*. ISSN 0142-6001, 1983, roč. 4, č. 2, s. 126-141.
- NUNAN, D., LAMB, C. 1996. *The Self-Directed Teacher : Managing the Learning Process*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-49773-6.
- PAINTER, C. 1985. *Learning the Mother Tongue*. Geelong, Victoria : Deaking University Press, 1985. ISBN 073000306X.
- PRATOR, C. 1969. *Development of a Manipulation – Communication Scale*. Education Resources Information Centre [online]. [cit. 2009-02-23]. Dostupné na internete: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED041258&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED041258>.
- SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.
- SCRIVENER, J. 2012. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2012. ISBN 9780230729841.
- STRAKOVÁ, Z. 2004. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, 2004. ISBN 80-8068-267-4.
- SWAIN, M. 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. In *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press, 1995. ISBN 0194421481.
- THORNBURY, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow : Pearson Education Limited, 1999. ISBN 0-582-33932-4.
- VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London : Harvard University Press, 1978.
- WEIR, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. London : Phoenix ELT, 1993. ISBN 0-13-947532-X.
- WIDDOWSON, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437128-X.

Názov:	Od gramatiky k hovoreniu
Autor:	PaedDr. Danica Gondová, PhD.
Recenzenti:	doc. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. doc. PhDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2013
Počet strán:	60
ISBN	978-80-8052-545-0