



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

Mária Marciová

Aktivizujúce a hrové metódy vo výučbe anglického jazyka u žiakov mladšieho školského veku

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

2014

**Aktivizujúce a hrové metódy
vo výučbe anglického jazyka
u žiakov mladšieho školského veku**

Mária MARCIOVÁ

Bratislava 2014

Názov: **Aktivizujúce a hrové metódy vo výučbe anglického jazyka u žiakov mladšieho školského veku**

Autor: **Mgr. Mária Marciová**

Recenzenti: **Mgr. Ľubica Bekéniová**
doc. PhDr. Zuzana Straková, PhD.

Vydavateľ: **Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave**

Jazyková úprava: **Mgr. Daniela Bordášová**

Grafická úprava: **Ing. Monika Chovancová**

Vydanie: **1.**

Rok vydania: **2014**

Počet strán: **70**

ISBN **978-80-8052-607-8**

OBSAH

Úvod	5
1 Teoretické východiská	6
1.1 Ontogenetické charakteristiky žiakov mladšieho školského veku	6
1.2 Konštruktivizmus	10
1.3 Motivácia mladších žiakov vo vyučovacom procese	16
1.3.1 Druhy motivácie	17
1.3.2 Zdroje motivácie mladších žiakov	21
1.4 Didaktické hry	22
1.4.1 Didaktické hry v anglickom jazyku	23
1.4.2 Hra nielen ako zábava	25
2 Praktická časť	28
2.1 Hry na zahriatie	28
2.1.1 Neverbálne hry	28
2.1.2 Verbálne hry	30
2.2 Aktivity celkovej telesnej reakcie (TPR)	31
2.3 Piesne, riekanky, jazz chants	36
2.3.1 Piesne	37
2.3.2 Riekanky	38
2.3.3 Jazz chants	39
2.4 Príbehy/Rozprávky	41
Záver	45
Zoznam bibliografických odkazov	46
Prílohy	48

Úvod

Učebný zdroj ponúka učiteľom rôzne inšpirácie na výučbu anglického jazyka u žiakov v mladšom školskom veku. Toto ontogenetické obdobie sa vyznačuje tým, že dieťa má silné poznávacie potreby, ale aj intenzívnu potrebu pohybu. Podrobnejšie sa tomuto aspektu venujeme v teoretickej časti práce v podkapitole 1.1.

Učiteľ by si mal uvedomiť, že je potrebné poznať a saturovať (uspokojiť) dané potreby a rešpektovať základné charakteristiky tohto vekového obdobia, t. j. brať ohľad na isté limity žiaka, ktoré vyplývajú zo zákonitostí mladšieho školského veku (napr. obmedzená schopnosť koncentrácie, prevaha krátkodobej pamäti, pre ktorú je typická jej konkrétnosť a názornosť).

Ak učiteľ v praxi uplatňuje štandardizovaný, na dieťa orientovaný prístup, rešpektuje fakt, že sa dieťa najlepšie učí vtedy, keď ho podporuje v jeho vlastnom skúmaní a objavovaní. Dobrý učiteľ zaobchádza so svojim žiakom ako s osobnosťou disponujúcou jedinečnými skúsenosťami a nadaním. Umožňuje mu stať sa aktívnym subjektom a tvorcom vlastného poznania.

V teoretickej časti ponúkame základné východiská a kľúčové oporné body vhodného postupu pri výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Venujeme sa v nej najmä ontogenetickým charakteristikám žiakov mladšieho školského veku, najvýznamnejšiemu smeru v didaktike – pedagogickému konštruktivismu, motivácii mladších žiakov vo vyučovacom procese a didaktickým hrám.

Praktická časť predstavuje výber osvedčených, pre žiakov v tomto veku príťažlivých a efektívnych stratégií. Ponúka najmä inšpiráciu pre učiteľa v podobe rôznych hier, aktivít celkovej telesnej reakcie (*Total physical response*), piesní, riekaniek, jazz chants či rozprávok.

Veríme, že tento text bude pre pedagógov užitočný a bude pre nich prínosom na vyučovacích hodinách anglického jazyka.

1| Teoretické východiská výučby anglického jazyka u žiakov mladšieho školského veku

V tejto časti práce podávame stručný prehľad fundamentálnych východísk vyučovania anglického jazyka, ktorý spočíva v 3 hlavných aspektoch: *v psychologických teóriách učenia sa, lingvistických teóriách a teóriách osvojovania si cudzích jazykov.*

1.1| Ontogenetické charakteristiky žiakov mladšieho školského veku

Mladší školský vek môžeme chápať ako oficiálny vstup dieťaťa do spoločnosti, ktorú predstavuje škola ako inštitúcia. Zároveň je vstup do školy aj významným sociálnym medzníkom v živote dieťaťa. Pre učiteľa je veľmi dôležité poznať zákonitosti vývinu tohto obdobia, preto uvádzame tie najdôležitejšie – podobne ako odborníci z oblasti vývinovej psychológie.

„Dieťa je v tomto období veľmi pohyblivé a má radosť z pohybu. Jeho veľká telesná aktivita sa prejavuje v rôznych pohybových hrách a v rôznych športových výkonoch. Vzrastá pohybová rýchlosť, presnosť pohybov a vytrvalosť. Dieťa už lepšie ovláda a koordinuje svoje pohyby“ (Končeková, 2007, str. 162).

Toto obdobie je označované aj ako *„fáze pily a snaživosti, jejž hlavným cieľom je uspieť, prosadiť sa svým výkonom“* (Vágnerová, 2012, s. 237). Dieťa sa tak presadzuje najmä po stránke výkonnostnej, ktorá smeruje k potvrdeniu vlastných kompetencií, pričom základným motívom je overiť si vlastné možnosti a schopnosti. Je nutné zdôrazniť, že v opačnom prípade vznikajú pocity zlyhania a menejcennosti (Končeková, 2007, str. 161), ktoré sú nechceným a brzdiacim faktorom vo vývoji dieťaťa.

Podľa Vágnerovej (2012) sa dieťa v tomto období opiera o stále dokonalejšiu činnosť analyzátorov a narastá aj jeho skúsenosť. Aj keď je vnímanie dieťaťa čoraz presnejšie, je ešte dosť subjektívne a ľahko ovplyvniteľné citmi.

Zdokonaluje sa jeho orientácia v čase aj v priestore. Čas má u dieťaťa najmä konkrétny význam. Vie ho posudzovať vzhľadom k sebe ako k subjektu.

Končeková (2007, s. 163) uvádza, že *„rozvoj pozornosti má v mladšom veku veľký význam, lebo rozhoduje o kvalite ostatných poznávacích procesov, a tým aj o úspešnosti alebo neúspešnosti v oblasti učenia. Pozornosť sa vyvíja systematickým pôsobením vyučovania a jeho organizáciou. Vyvíja sa intenzita pozornosti, jej rozsah a stálosť. Mení sa pomer mimovoľnej (neúmyselnej) a zámernej (úmyselnej) pozornosti“*.

Na začiatku tohto obdobia prevláda mimovoľná pozornosť a dieťa upúta všetko to, čo je preň nové či neobvyklé. V 1. ročníku je pozornosť už zámeraná, aj keď ešte krátkodobá. V ďalších ročníkoch je badateľný pokrok, jej trvanie sa predlžuje. *„Pozornosť sa vyvíja od pozornosti bezdôčnej k úmyselnej pôsobením vyučovacieho procesu, vyvíja sa jak do intenzity, tak do šírky a vytrvalosti“* (Veselá, 2006, s. 22).

„V mladšom školskom veku je pre pamäť dieťaťa ešte vždy charakteristická veľká názornosť a konkrétnosť“ (Klindová-Rybárová, 1986, s. 103). *„Deti toho veku majú dobrú mechanickú pamäť. Rady sa učia naspamäť, lebo ešte nemajú takú slovnú zásobu, aby sa vedeli vyjadrovať voľne“* (Končeková, 2007, str. 163).

Podľa Vágnerovej si deti pamätajú viac, ak môžu využiť logické súvislosti. Tento fakt je podmienený tým, že popri mechanickej sa stále viac uplatňuje **logická pamäť**, ktorá na konci obdobia mladšieho školského veku prevláda nad mechanickej pamäťou (po 10. roku života). Kým v predškolskom veku prevažovala **akustická**, v školskom veku sa vyvíja najmä **vizuálna pamäť**.

Podľa Končekovej (2007, s. 164) sa v tomto období vyznačujú detské predstavy názornosťou, živosťou a konkrétnosťou, no veľakrát sú nepresné, nejasné a výrazne citovo zafarbené. Predstavy majú pre mladšieho žiaka veľký význam vo vyučovaní a nahrádzajú mu pojmy. Aj jeho fantázia je veľmi živá a umožňuje dieťaťu pretvárať a kombinovať predstavy, čo má veľký význam v procese formovania pojmov a operovania s nimi pri myšlienkovvej činnosti. Fantázia sa rozvíja najmä pri konštruktívnych hrách. Dieťa v mladšom školskom veku už dokáže odlíšiť skutočnosť od fantázie.

Predstavy a fantázia tak zohrávajú dôležitú úlohu v psychike školáka.

„U mladšieho žiaka sa tieto procesy vyznačujú veľkou názornosťou. Neraz dosahujú takú živosť a konkrétnosť, že nahrádzajú skutočné zážitky“ (Klindová-Rybárová, 1986, s.105).

Zmeny v priebehu tohto obdobia nastávajú aj v oblasti myšlienkových operácií. Tie sa vplyvom systematického vyučovania prehĺbujú a pretrvávajú. Ak sú na začiatku obdobia myšlienkové operácie dieťaťa názorné (pri myslení si predstavuje konkrétne predmety), po 8. roku života už myslí v logických pojmoch. Nastupuje uňho tzv. *slovno-logické myslenie*.

J. Piaget (1966) nazval spôsob myslenia typický pre mladší školský vek **fázou konkrétnych logických operácií** (dieťa rešpektuje konkrétnu realitu a základné zákony logiky).

Podľa Končekovej (2007, s. 164) má myslenie dieťaťa v tomto období ešte určité znaky subjektívnosti. Dieťaťu chýba kritickosť myslenia. Mladší školák pristupuje ešte ku všetkému naivne a nekriticky.

„S nedostatkom kritickosti myslenia súvisí aj pomerne veľká dôverčivosť malého žiaka k informáciám, ktoré sa mu predkladajú v škole i ktoré získava mimo školy od rovesníkov. Nie je ešte schopný utvoriť si vlastnú, samostatnú mienku a vlastný postoj k veciam“ (Klindová-Rybárová, 1986, s. 109).

Zmenu spôsobu uvažovania v tomto období možno nazvať aj „*kognitívnu revolúciou*“ (Steinberg a Belksi, In Vágnerová, s. 243). „*Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější, než bylo v předškolním věku. Teprvé dítě, které dosáhne takové vývojové úrovně, může profitovat ze školní nauky, protože je pro ně srozumitelná a tím i atraktivnější*“ (Vágnerová, 2012, s. 243).

Vágnerová tiež hovorí o decentracii, čím myslí odpútanie sa od viazanosti nanápaditosti a atraktívne vlastnosti reality. Dieťa už dokáže posudzovať skutočnosť podľa viacerých hľadísk a uvažovať o ich vzájomných vzťahoch. *Decentrácia* je jedným z nevyhnutných predpokladov kvalitnejšieho a komplexnejšieho poznávania, teda je nevyhnutná pre vznik logických operácií.

Zmeny vo vývoji myslenia od konkrétneho k abstraktnému majú vplyv aj na vývoj reči. Tvorba viet je závislá na slovnej zásobe, ktorú si žiak rozširuje čítaním. Z tohto dôvodu v slovnej zásobe môžu počas celého vývoja nastať

značné individuálne rozdiely. V mladšom školskom veku prebieha ďalší vývin ústnej reči. Rozvíja sa slovná zásoba z približne 3 000 – 4 000 slov u 6-ročného dieťaťa na 8 000 – 10 000 slov u dieťaťa na konci obdobia. (Končeková, 2007, s. 165)

Dieťa vníma do 6 rokov jazyk iba akusticky, neskôr ho postupne vníma aj opticky, zvláda poznávanie písmen a ich spájanie. Podľa Klindovej-Rybárovej (1986) deti okolo 8. roku s obľubou narábajú s jazykovými formami a vymýšľajú si rozličné slovné hry, napr. komolenie slov, vyslovovanie slov odzadu ap. V mladšom školskom veku sa city obohacujú, sú viac rozvinuté. Mení sa aj ich vonkajší prejav. Dieťa lepšie ovláda a kontroluje svoje vonkajšie prejavy, najmä v prítomnosti rodičov a učiteľov. „*V súvislosti so školskými povinnosťami a s rozvíjaním zmyslu pre zodpovednosť vznikajú u detí aj obavy zo školskej práce*“ (Klindová-Rybárová, 1986, s. 111).

Postupne s vekom dochádza k zmene emocionálneho správania detí a vzájomných pomerov jednotlivých citových kvalít.

Vstupom dieťaťa do školy sa významne mení jeho postavenie v spoločnosti. Stáva sa žiakom, a tým aj súčasťou inštitúcie školy. Na dieťa sa kladú nové požiadavky zo strany školy aj rodičov. Dieťa podľa nich upravuje svoje zmýšľanie a konanie. Jeho osobnosť sa neustále vyvíja pod vplyvom zmien vonkajších a vnútorných podmienok. Zdokonaľujú sa všetky zložky osobnosti dieťaťa: **schopnosti, temperament, charakter, záujmy**. Rozvíjajú sa aj špeciálne schopnosti (hudobné, výtvarné, literárne a pod.). Vyvíjajú sa počas činnosti, u detí v tomto veku hlavne v učebnej činnosti, ktorá je pre ne najdôležitejšia (porovnaj Končeková, 2007, s. 167-8).

Vzhľadom na ich hravosť u nich dominujú činnosti aktívneho charakteru (šport). Veľmi sa uplatňujú pohybové hry, ktoré si vyžadujú telesnú obratnosť, energiu a vytrvalosť, ale aj hry s didaktickým zameraním, ktoré aktivizujú rozumové schopnosti – bystrosť, pohotovosť, úsudok, schopnosť orientovať sa, pamäť. (Klindová-Rybárová, 1986, s. 117)

Receptívne hry pokladá Končeková (2007, s. 173) za prípravu dieťaťa na činnosti, ktoré začínajú v období mladšieho školského veku zohrávať významnú

úlohu pre vnímanie divadelných a filmových predstavení a pre čítanie. Objavuje sa záujem o prácu s počítačom, o televíziu, film a pod. Dieťa sa začína orientovať v možnostiach aktivít aj vo svojich schopnostiach, preto sú jeho záujmy nestále, prechodného charakteru. Pre zdravý vývin osobnosti je hra v tomto veku nevyhnutná a je potrebné vytvoriť na ňu vhodné podmienky.

Po vstupe do školy je najdôležitejšou povinnosťou dieťaťa učiť sa, čo preň predstavuje dominantný druh činnosti. Proces učenia sa definujeme ako získavanie rôznych vedomostí, návykov a spôsobilostí nevyhnutých pre budúci život školáka. Nemenej dôležitý je pre správny vývin dieťaťa zážitok z úspechu v škole. Neúspech, zlé hodnotenie či prehnany strach zo školy má naň negatívny vplyv. Dieťa stráca sebadôveru, stáva sa pasívnym až apatickým, čo vedie k rôznym neskorším neurotickým a iným psychickým ťažkostiam. Naopak, dobrí žiaci nemajú byť prehnane chválení, aby sa u nich nevyvinul komplex dokonalosti alebo úzkosť z toho, že musia byť vždy a vo všetkom najlepší. (Končeková, 2007, s. 174)

„Škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúcty, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy slnit, se promítne do jeho postoje ke škole, resp. k celé společnosti, jejíž je škola reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život“ (Vágnerová, 2012, s. 284).

1.2| Konštruktivismus

Škola kladie v súčasnosti vysoké nároky na pedagóga aj na žiakov. Pod očakávaniami od pedagóga rozumieme predovšetkým osobnostné vlastnosti učiteľa, jeho kvalifikáciu a odbornú prípravu.

Voľba spôsobov, metód a foriem výučby, ktoré si pedagóg vo svojej edukačnej praxi zvolí, sú len v jeho kompetencii. Závisí len od pedagóga, či sa rozhodne zdolať a predbehnúť spôsoby tradičného vyučovania alebo nie.

Jedným zo spôsobov ako prekonať tradičné vyučovanie je **konštruktivismus**.

„Konštruktivizmus patrí v posledných rokoch najmä v USA medzi „najmodernejšie“, najplyvnejšie a najvýznamnejšie smery v didaktike. Konštruktivizmus nepredstavuje jednoznačnú, vyhranenú pedagogickú koncepciu (v konštruktivizme existuje viac smerov), ale skôr spôsob uvažovania o poznaní, ktorý môže významne pomôcť pri vytváraní modelov učenia sa, vyučovania a tvorbe kurikulárnych materiálov“ (Turek, 2005, s. 199).

Pedagogický slovník definuje konštruktivizmus ako „široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu“ (2008, s. 105).

Možno teda povedať, že konštruktivizmus je významným a vplyvným smerom v pedagogickej oblasti. Má však rôzne varianty alebo podoby, ktoré majú základné spoločné črty a stanoviská.

Turek (2005, s. 200) uvádza, že „porozumenie si učiaci sa subjekt konštruuje (vytvára) sám, a to tak, že zvažuje nové informácie, porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami (poznatkami, schémami), prispôbuje a pretvára tieto nové informácie tak, aby mu „dávali zmysel“ z hľadiska toho, čo už o svete vie“. Pri konštruovaní poznania tak ide o aktívny proces za predpokladu, že žiak dostane príležitosť s učivom pracovať.

Glaserfeld (2000, In Turek, 2005) odporúča striktné rozlišovať dva druhy vyučovania a učenia sa:

1. názvy chemických prvkov, mená jednotlivých ročných období, mesiacov a dní v týždni, názvy štátov, miest, mená ľudí, vecí, rastlín a živočíchov, dopravné značky a predpisy, písmená abecedy, číslovky atď. sú prvky učiva, ktoré je potrebné naučiť sa naspamäť, pretože vznikli dlhodobou konvenciou a nie sú logicky odvodené. Na ich osvojenie postačuje učenie sa bez porozumenia. Ide o poznanie „prevzaté z druhej ruky“, ktoré Elkind (1989, In Turek, tamže) nazýva **odvodené poznanie**.
2. pojmy, princípy, zákony, teórie a všeobecné spôsoby riešenia úloh vznikli na základe logických operácií, a ak si ich človek chce osvojiť, nestačí sa naučiť iba ich znenie, ale je nevyhnutné im porozumieť. Na ich osvojenie

je potrebné učenie s porozumením. Porozumenie je vždy subjektívne konštruované a Elkind (1989) ho nazýva *fundamentálne poznanie*. (Turek, 2005, s. 200)

Samozrejme, každý z týchto druhov učenia vyžaduje osobitný prístup.

Genéza konštruktivismu nie je zreteľná a názory jednotlivých odborníkov sa líšia. Nie je tak možné objektívne stanoviť, kedy presne konštruktivismus vznikol. Čo sa týka konštruktivismu ako terminologického označenia, dostaneme sa k epistemologickej koncepcii Jeana Piageta. Tu sa odráža konštruktivistická línia tak v pedagogickom myslení, ako aj výskume.

„Niekdže sú začiatky konštruktivismu spájané s Kantom, inde sa objavuje spojenie s Herbartom či s hermeneutickými a fenomenologickými tradíciami, s ich hlavnými predstaviteľmi Diltheym a Husserlom. Nie sú ojedinelé ani odkazy na pôvodnú americkú filozofickú tradíciu pragmatizmu, či už napríklad v samotnom prepojení na Deweyho, či na súčasného reprezentanta Rortyho“ (Pupala-Osuská, 2000, s. 102).

V konštruktivizme rozlišujeme niekoľko prúdov. Najznámejšie sú *kognitívny, sociálny a radikálny konštruktivismus*. Spojením kognitívneho a sociálneho konštruktivismu vznikol *pedagogický konštruktivismus*.

Kognitívny konštruktivismus je spojený s menami J. Piageta a J. S. Brunera. *„Výskumy mozgu hovoria, že myseľ človeka je už od narodenia predisponovaná na orientáciu v komplexnom prostredí, na vytvorenie celkovej predstavy o svete. Mozog sa snaží nachádzať v nových skúsenostiach (informáciách, činnostiach) zmysel a význam“* (Turek, 2005, s. 201).

Žiak už teda disponuje predstavou, aký je svet. Táto predstava je základom jeho vnímania a chápania ďalších informácií. Je zdrojom ďalšieho učenia, motivácie, očakávania. Žiak sa podľa tejto predstavy snaží uspokojivo vysvetliť to, čo ho zaujíma. Efektívne učenie tak môžeme považovať za zdokonalenie tejto prvotnej idey. To znamená, že žiak má určitú predstavu o učive, má v mysli vytvorenú určitú schému na základe už poznaného (čítaného, videného a pod.). Táto predstava môže byť správna alebo nesprávna, presná alebo nepresná. Túto správu nazývame **prekoncept**.

Keď sa žiak stretne s novým učivom, a teda s celkom novými informáciami, nastáva situácia, že:

- A) sa poznatky a nové učivo snaží zaradiť do sústavy svojich poznatkov. Piaget tento proces nazýva **asimiláciou**. Prekoncept žiaka sa týmto spôsobom obohacuje, prispôsobuje sa novej informácii;
- B) poznatok nie je v súlade s tým, čo už žiak vie. Dochádza tak k nerovnováhe – kognitívnemu konfliktu s prekonceptom. Na prekonanie tohto konfliktu musí žiak nájsť riešenie a rekonštruovať svoje poznatky. Tento proces nazývame **akomodácia**;
- C) nový poznatok pre žiaka nie je relevantný. Nemá k nemu vytvorený žiadny prekoncept. Učivu nerozumie, nedáva pozor, teda k učeniu nedochádza. (Turek, 2005, s. 202)

Je zrejmé, že praktické uplatnenie kognitívneho konštruktivismu vyžaduje od pedagóga, aby si pred samotnou výučbou zistil, aké majú žiaci predstavy o daných poznatkoch. Učiteľ žiakom prezentuje učivo tak, aby došlo ku kognitívnemu konfliktu s ich prekonceptmi. Žiaci sú nútení konštruovať, musia byť aktívni, aby prekonali kognitívny konflikt. Tento proces je v podstate vyučovaním za pomoci problému.

Sociálny konštruktivismus vychádza z teórií L. Vygotského, ktorý chápe individuálny vývoj človeka (rozvoj jeho poznania) ako súčasť sociálneho a historického procesu. Sústreďuje sa predovšetkým na kultúrne a sociálne podmienky učenia. V mechanizmoch učenia zdôrazňuje sociálnu interakciu. Svoje poznanie si tak človek konštruuje interakciou so svojím prostredím, súčasťou ktorého sú aj iní ľudia. V dôsledku tejto vzájomnej interakcie sa mení tak človek, ako aj jeho prostredie. Ak kultúra ako súhrn poznatkov, výtvorov a artefaktov poskytuje človeku kognitívne nástroje pre jeho vývoj, potom typ a kvalita týchto nástrojov (písmo, jazyk, matematika a pod.) určujú rýchlosť a spôsob vývoja poznania. Na označenie priebehu vývoja učenia sa používa Vygotskij termín **zóna najbližšieho vývoja**.

„*Zóna najbližšieho vývoja je priestor medzi dvoma rovinami – úrovňou súčasného vývoja, v ktorej je žiak schopný riešiť problémy samostatne bez pomoci a úrovňou vývoja, v ktorej je žiak schopný riešiť problémy s pomocou niekoho iného, napr. učiteľa*“ (Turek, 2005, s. 203).

Praktická aplikácia sociálneho konštruktivismu vyžaduje, aby výučba prebiehala formou dialógu medzi žiakmi a učiteľom. V takom prípade sa stretávajú ich názory a dochádza ku konfrontácii. Žiaci medzi sebou diskutujú aj s učiteľom o probléme súvisiacim s predneseným učivom. Kooperujú, skúmajú a vytvárajú svoje vlastné autentické produkty.

Cieľom pedagogického konštruktivismu je, „*aby sa pri výučbe využívalo riešenie konkrétnych životných (autentických) problémov, tvorivé myslenie, práca v skupinách, manipulácia s predmetmi, názorné pomôcky, napríklad hlavolamy a stavebnice, interaktívne počítačové programy*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 272). V skratke možno povedať, že „*konštruktivismus považuje učenie za výsledok mentálnej rekonštrukcie*“ (Turek, 2005, s. 204). Jediniec sa najlepšie učí vtedy, keď aktívne vytvára, teda konštruje vlastné chápanie javov, vecí, súvislostí a pod. Žiaci tak novoprijímané informácie konfrontujú s už nadobudnutými vedomosťami a postupne budujú, poznanie na predchádzajúcich poznatkoch. Žiaci navrhujú svoje vlastné riešenia úloh, overujú a skúmajú vlastné hypotézy. Pedagóg, ktorý v praxi uplatňuje konštruktivistický prístup, by mal rešpektovať všeobecné princípy, a to podľa Maceka (2001):

1. zameranie sa na dieťa

a) Učenie ako aktívny proces

Učiteľ v edukačnom procese uplatňuje činnostné a zážitkové formy práce, ktoré nesú očakávaní od získania nového poznania. Aktivizujú záujem dieťaťa, navodzujú chuť a dôvod spoznávať a objavovať.

b) Motivácia je kľúčom k učeniu

Efektívna motivácia pedagóga povzbudzuje dieťa hľadať nové informácie a stimuluje jeho túžbu po nových skúsenostiach. Podporuje jeho zvedavosť a iniciatívu.

c) Skúsenosť má v procese učenia sa zásadný význam

Konštruktivismus je založený na fakte, že dieťa už disponuje určitými skúsenosťami a poznatkami tzv. prekonceptami, rešpektuje ich, zaujíma sa o ne a snaží sa ich využiť v edukačnom procese.

d) Ľudia majú kognitívne predispozície

Hľadajú, vyberajú a pretvárajú informácie, tvoria hypotézy, čo konštruktivismus v plnej miere využíva. Pedagóg vytvára vhodné pedagogické problémové situácie, ktoré stimulujú kritické myslenie dieťaťa.

2. *zameranie sa na edukačný proces*

a) *Prebieha v istom kontexte*

Zdôrazňuje sa princíp spojenia školy so životom a okolitým prostredím a vplyv prostredia na kognitívnu stimuláciu dieťaťa.

b) *Ide o sociálnu aktivitu*

Dieťa je ovplyvňované všetkými sociálnymi interakciami, t. j. vplyvy prostredia, rovesníkov a učiteľa sa aktívne odrážajú v jeho myslení, konaní a v jazyku. Z pohľadu konštruktivistických teórií je kooperatívne učenie efektívnym prostriedkom socializácie dieťaťa i konfrontácie jeho poznatkového aparátu so skúsenosťami v rôznych formách spoločenských interakcií.

c) *Čas*

V intenciách konštruktivismu predstavuje proces hľadania a spoznávania cestu, ktorá sa nikdy nekončí. Nie je možné ohraničiť ju organizačnou formou či jednou zložkou výchovy. Ide o komplexný a integrujúci proces, ktorý nie je oklieštený, ale presahuje všetky hranice.

Rola pedagóga sa mení, už nie je „iba“ zdrojom poznatkov, ale je:

- **facilitátorom**

Je akýmsi sprievodcom dieťaťa na ceste za poznaním, rozvíja jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a činnosti. Viedie dieťa k tomu, aby na základe svojich rozvojových možností dosiahol vlastný a v danej chvíli maximálne možný rozvoj.

- **partnerom**

Pedagóg uplatňujúci konštruktivistické postupy vo svojej práci nevystupuje v roli nadradeného učiteľa dogmaticky prezentujúceho neomylné pravdy. Preberá na seba rolu priateľa dieťaťa, pričom ich vzťah so žiakom je rovnocenný a všetci v triede sú seberovní.

- **kognitívnu podporou**

Učiteľ je ten, ktorý pomáha dieťaťu rozhodnúť sa prostredníctvom poskytnutia faktov, navrhuje a podporuje jeho smerovanie, no predovšetkým podporuje jeho nezávislé a kritické myslenie.

1.3| Motivácia mladších žiakov vo vyučovacom procese

Motivácia je nevyhnutnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Uľahčuje nielen učiteľovu prácu so žiakom, ale aj žiakovi osvojovanie si nových vedomostí. Čím mladší žiaci sa nachádzajú v skupine, tým je motivácia na vyučovaní potrebnějšía.

Hlavnými prostriedkami motivácie v učebnej činnosti žiaka sú učebné úlohy a učiteľ, ktorý žiakov neustále motivuje k samostatnej, aktívnej a tvorivej činnosti. Najdôležitejším činiteľom v učebnom procese je teda osobnosť učiteľa. *„Jeho charakteristickou črtou musí byť neustála myšlienková aktivita a sledovanie vzťahu žiakov k učeniu, k práci a k škole. Musí hľadať spôsoby, ako preniknúť do psychiky žiaka tak, aby spoznal skutočné príčiny a pohnutky jeho správania a postojov“* (Lokšová, I., Lokša, J., 1996, s. 90).

Dobry učiteľ musí poznať veľa spôsobov motivácie. Nemenej dôležitá sa javí v učebnom procese i **kvalifikácia učiteľa, jeho povaha, charakter, vlastnosti, temperament, štýl práce a jeho vzťah k deťom**. Vhodná motivácia môže vyvolávať a udržiavať záujem žiaka o učenie, o daný predmet, o určitú učebnú činnosť. Naopak, používanie nevhodných motivačných činiteľov môže u žiaka brzdiť rozvíjanie vzťahu k učeniu, dokonca priamo vyvolávať nezáujem či odpor k učeniu. Učiteľ si musí uvedomiť, že rozvoj motivácie sa vždy napája na konkrétnu učebnú činnosť. Rozvoj motivácie bez činnosti neexistuje.

Myslíme si, že skutočná profesionalita učiteľa, okrem kvalifikácie a vedomostí, vyplýva z jeho lásky k deťom, k práci, z jeho tvorivého prístupu k sebe, deťom, vyučovaniu a výchove. Podľa Gavoru *„motivácia znamená pohnutku na vykonávanie istej činnosti, v našom prípade je to učenie sa anglického jazyka“* (In Repka, R. – Gavora, P., 1987, s. 107).

Niektorí žiaci majú na učenie sa tohto jazyka silnú motiváciu, iní slabšiu. Učitelia často hovoria, že žiaci, ktorí sa skutočne chcú učiť, budú úspešní za akýchkoľvek podmienok. Každý učiteľ pozná situácie, v ktorých si dobre motivovaní žiaci počínali oveľa lepšie ako ich spolužiaci, ktorí boli slabo motivovaní. Zjednodušene môžeme povedať, že motivovanému žiakovi sa zdá učenie anglického jazyka hračkou, pre slabo motivovaného je tento predmet ťažký a znechucuje ho. Motivácia je veľmi dôležitým faktorom pôsobiacim na úspech žiaka.

Je to istý druh vnútorného úsilia, ktoré povzbudzuje niekoho vykonávať nejakú činnosť. Ak pochopíme cieľ a tento cieľ je dostatočne atraktívny, budeme pod vplyvom silnej motivácie robiť čokoľvek, aby sme ho dosiahli.

Tieto ciele môžu byť dlhodobé alebo krátkodobé. **Dlhodobé ciele** sa prejavujú napríklad v želaní dostať lepšiu prácu alebo v túžbe dohovoriť sa s obyvateľom anglicky hovoriacej krajiny.

Medzi **krátkodobé ciele** môžeme zahrnúť napr. želanie dostať dobrú známku. Vo všeobecnosti učiť silno motivovaných žiakov s dlhodobými cieľmi je ľahšie ako tých, ktorí takéto ciele nemajú. Pre týchto žiakov sú krátkodobé ciele často jedinou motiváciou.

1.3.1 | Druhy motivácie

V odbornej literatúre sa najčastejšie stretávame s delением na *vnútornú* a *vonkajšiu* motiváciu.

Vnútorná motivácia

O vnútornej motivácii hovoríme, keď sa žiak učí preto, že ho zaujíma daná téma alebo činnosť. Žiak aktívne pracuje bez toho, aby potreboval sľub odmeny alebo hrozbu trestu. McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997) zdôrazňujú, že vnútorná motivácia k učeniu je závislá od toho, či žiak:

1. vníma učebnú činnosť alebo skúsenosť ako zmysluplnú,
2. má možnosť aktívne sa podieľať na výbere cieľov, metód a hodnotenia učenia.

Motiváciu preto zvyšuje fakt, že učiteľ vyberá učivo tak, aby zodpovedalo potrebám a záujmom žiaka, alebo poukazuje na spojenie učiva s reálnym svetom, najmä s jeho kultúrou. Učiteľ môže vnútornú motiváciu detí vzbudiť aj tým, že nastolí zaujímavú problematiku, ktorá aktivuje u žiakov poznávaciu potrebu a navodí pocit rozporu medzi doterajším poňatím a tým, čo sa žiak dozvedá. Pri snahe vzbudiť motiváciu je potrebné rešpektovať mnohé faktory (odlišnosť záujmov chlapcov a dievčat, kultúrne, etnické faktory atď.). Vnútorná motivácia sa môže prejavovať len vtedy, ak má žiak priestor na výber toho, čo, kde a kedy bude robiť.

Vonkajšia motivácia

Žiaci s vonkajšou motiváciou sa učia predovšetkým preto, aby získali nejakú odmenu, alebo preto, aby sa vyhli trestu. Výskumy ukazujú, že v takomto prípade volia žiaci pragmatickú stratégiu, ktorá pri minimálnom úsilí vedie k maximálnemu školskému úspechu. O porozumenie učiva sa usilujú len do takej miery, aká je potrebná na úspešné zvládnutie skúšky. Lokša, Lokšová (2003) poukazujú na to, že aj vonkajšia motivácia sa môže postupne meniť na potrebnú vnútornú motiváciu.

Úroveň vonkajšej motivácie žiaka ovplyvňujú ďalšie faktory, ako napríklad *povaha danej úlohy, typ žiaka, atmosféra v triede, osobnosť učiteľa, rodičovské postoje, úspech.*

Povaha danej úlohy

Je dôležité, či ide o činnosť, ktorú si žiak sám zvolil alebo ju od neho vyžaduje niekto iný. Úlohy stanovené inými osobami obvykle súvisia s množstvom individuálnej únavnej a nezaujímavej práce. Bez takéhoto úsilia sa nezaobíde zvládnutie násobilky alebo osvojenie si anglickej slovnej zásoby. Je celkom logické, že u mnohých žiakov motivácia prudko klesne vtedy, keď stúpa počet úloh tohto druhu.

Typ žiaka

Vyššou motivovanosťou sa obvykle vyznačujú žiaci s vyššou úrovňou schopností, ktorých rodičia dokážu povzbudiť a podporiť. Žiaci, ktorí už zažili úspech ako dôsledok učenia, sa vyznačujú vyváženým postojom k súťaženiu a spolupráci.

Atmosféra v triede

Prostredie hrá dôležitú úlohu pri učení a môže meniť žiakovu motiváciu **pozitívne** aj **negatívne**. Tradičný typ učebne s tromi radmi lavíc je pre modernú koncepciu vyučovania cudzieho jazyka nevyhovujúci. Jazyková učebňa by mala mať ľahké mobilné lavice umožňujúce ich premiestňovanie podľa konkrétnych didaktických potrieb – pre párovú prácu, prácu v malých skupinách, nácvik komunikácie nielen posediačky, ale i v pohybe v prirodzenej situácii. Rôzne typy rozmiestnenia lavíc uvádzame v prílohe A.

Vyučovanie cudzieho jazyka v multimedialnej učebni vybavenej počítačmi, CD a DVD prehrávačom, dataprojektorom a interaktívnou tabuľou môže zvýšiť záujem žiakov o daný predmet.

Postoj učiteľa

Žiaci sú viac motivovaní učiteľmi, ktorí o nich prejavujú záujem a pomáhajú im. Práca sa v tejto oblasti darí tiež učiteľom, ktorí aspoň občas odmenia snahu rovnako ako úspech. V inštitucionálnej výchove a vzdelávaní je rozhodujúcim činiteľom práve **osobnosť učiteľa**. Svojím pedagogickým prístupom pôsobí na žiakov a vychováva z nich plnohodnotné osobnosti. V prvom rade však musí byť on sám plnohodnotnou osobnosťou. Je žiaduce, aby bol učiteľ zrelou, teda autentickou, tvorivou, slobodnou, zodpovednou, všestrannou a celistvou osobnosťou. (Kosová, B., 1998)

Učiteľské povolanie je zodpovedné a veľmi náročné. Výstižne ho charakterizoval Johann Wolfgang Goethe, keď ho prirovnával k reholi: „*V reholi sa človek musí oddať celý*“.

Učiteľ totiž učí žiakov viac než len to, čo mu predpisujú učebné osnovy. Mal by byť profesionálom práve v odovzdávaní nádeje, dôvery a lásky k deťom (Kosová, B., 1998).

Učiteľ, ktorý ľúbi deti, rozdáva lásku a radosť, žije životom detí, rozumie im, prežíva s nimi ich radosti a starosti, je trpezlivý, rozdáva pocit istoty a bezpečia, pomáha deťom riešiť ich konflikty, odpúšťa previnenie a rozdáva optimizmus. Vtedy aj žiak ľúbi svojho učiteľa, je mu s ním dobre a rád chodí do školy. (Kosová, B., 1998) Okrem lásky k deťom sa však od učiteľa vyžaduje profesionalita, láska k vlastnej práci, odborná znalosť a v neposlednom rade schopnosti, ktorými dokáže učiteľ pozitívnym smerom meniť poznávanie, hodnotiace a pretvárajúce vzťahy dieťaťa k sebe samému, k ľuďom a k svetu. Od osobnosti učiteľa a jeho tvorivosti závisí aj úspech rozvíjania tvorivosti žiakov v škole.

M. Zelina (1989) konštatuje, že tvoriví učitelia majú aj tvorivých žiakov.

Rodičovské postoje

Ak rodičia od najranejšieho veku dávajú dieťaťu najavo, že si každú jeho snahu vážia rovnako ako úspech a cenia si vzdelanie, bude dieťa pravdepodobne

motivované viac ako také, ktorého rodičia sa tak nesprávajú. Každé dieťa je určitým spôsobom motivované k tomu, aby sa nejako prejavovalo. Aj keď je žiak v prostredí školy označovaný za nespokojného a nemotivovaného, v skutočnosti motivovaným je.

Problém je len v tom, že jeho úsilie nie je zamerané na dosiahnutie takého cieľa, ktorého naplnenie si želajú dospelí v jeho okolí.

Čo môže žiakov demotivovať: *úzkosť následkom predchádzajúceho neúspechu; faktory prostredia, napríklad špinavé učebne, pokazený nábytok, zastarané učebné pomôcky; fyziologické faktory, napríklad hluk, teplo, chlad, hlad; príliš veľká motivácia, napríklad pri obavách zo skúšok a písomiek.*

Úspech

Úspech alebo neúspech hrajú dôležitú úlohu pri motivácii žiakov. Zlyhanie aj úspech môžu byť demotivačné. Záleží od učiteľa, aby stanovil také ciele a úlohy, ktoré väčšina jeho žiakov bude schopná dosiahnuť. Veľmi vysoké, ale i veľmi nízke nároky môžu byť demotivujúce. Úloha získať žiakov k spolupráci a aktívnej účasti na vyučovaní je ovplyvnená skutočnosťou, že každý žiak je jedinečná osobnosť.

Keďže v tejto práci sa budeme zaoberať metódami vo vyučovaní anglického jazyka na 1. stupni základnej školy, zameriavame sa na motivačné faktory tejto vekovej kategórie.

Nemôžeme očakávať, že mladší žiaci prídu na 1. hodinu anglického jazyka vhodne motivovaní. Väčšina zo 60 opýtaných žiakov v 1. a 2. ročníku ZŠ na otázku, prečo sa chcú učiť anglický jazyk, odpovedala, že si to prajú ich rodičia. Je nesporné, že týchto malých žiačikov musí motivovať učiteľ.

Deti sú veľmi zvedavé. Zároveň je však rozsah ich koncentrácie menší ako u dospelých. Často si vyžadujú učiteľovu pozornosť. Fakt, že si ich učiteľ všima a ocení ich prácu, je veľmi dôležitý. Aj celkom jednoduché vyjadrenia typu „dobré“, „krásne“, „veľmi pekne“ alebo „dobrá práca“ – ak sú používané primerane vzhľadom k podanému výkonu, sú účinné motivačné prostriedky. Deti potrebujú časté striedanie činností a aktivít, ktoré sú vzrušujúce a podporujú ich zvedavosť. Je nevyhnutné zapojiť ich do aktívnej činnosti, aby na jednej strane deti sedeli a počúvali, na druhej musí učiteľ prispôbiť činnosť tak, aby žiaci mohli byť aktívni, mohli kresliť, hýbať sa, skákať a pod. Deti potrebujú byť ocenené učiteľom, ktorý je pre nich dôležitou osobou.

Je nepravdepodobné, že budú mať nejakú motiváciu okrem týchto zreteľov. Takmer všetko závisí od postoja učiteľa a od toho, ako sa malí žiaci na vyučovacej hodine cítia. Učiteľ by mal čerpať z tých schopností svojich žiakov, s ktorými 6-ročné deti prichádzajú do školy. Ak pedagóg dodržiava túto zásadu, dokáže v triede vytvoriť správnu atmosféru na výučbu.

1.3.2| Zdroje motivácie mladších žiakov

Podľa S. Halliwell (1992) neprichádzajú malé deti na vyučovanie „s prázdny-
mi rukami“ (empty handed). Prinášajú so sebou ustálené inštinkty, zručnosti
a charakteristiky, ktoré im pomáhajú učiť sa cudzí jazyk. Autorka uvádza, že
deti:

- a) dokážu celkom dobre vysvetliť význam slova, a to aj bez toho, aby rozumeli významu každého slova,
- b) vedia používať obmedzenú slovnú zásobu,
- c) častejšie sa učia nepriamo ako priamo,
- d) majú veľkú radosť pri hľadaní a vytváraní zábavy,
- e) majú pohotovú predstavivosť,
- f) majú veľkú radosť z rozprávania.

Ako všetky tieto kvality pomáhajú dieťaťu pri učení sa cudzieho jazyka a ako ich môže učiteľ využiť ako zdroj motivácie?

- Zo skúsenosti vieme, že malé deti majú schopnosť porozumieť, o čom sa hovorí, a to aj bez toho, aby rozumeli každému slovu samostatne. Intonácia, gestikulácia, výraz tváre, deje a okolnosti – to všetko im pomáha pochopiť, čo neznáme slová znamenajú.
- Okrem tejto schopnosti sú deti veľmi zručné v produkovani jazyka pri obmedzenej slovnej zásobe. V prvých stupňoch ich vývoja v rámci materinského jazyka tvorivo vymýšľajú gramatické formy a tiež nové pojmy. Táto schopnosť sa prirodzene objavuje tam, kde je potreba komunikácie zosilnená činnosťami, ktoré si vyžadujú predstavivosť. Z tohto dôvodu sú hry pri výučbe cudzieho jazyka také užitočné a dôležité. Okrem toho, že sú didaktické hry zábavné, zosilňujú túžbu dieťaťa komunikovať.
- Túžba po komunikácii je spätá s ďalšou schopnosťou, ktorou disponujú deti v mladšom školskom veku, a to schopnosť učiť sa nepriamo. Ak učiteľ pozorne sleduje ich činnosť v triede, zistí, že ak niečo náhodou zazrú,

lepšie si to zapamätajú, ako to, čo od nich učiteľ práve žiada. Učiteľ to môže veľmi dobre využiť pri vyučovaní cudzieho jazyka. V skutočnosti môžeme povedať, že deti medzi 6. a 9. rokom ešte nemajú zmysel pre priame učenie sa foriemi a gramatických tvarov.

- Deti majú vyvinutý silný zmysel pre hru a zábavu. Pri hrách majú tendenciu zaradiť do hry svoj vlastný prvok, napríklad skryť kartičku či nejaký predmet. Spontánne a svojsky reagujú na odpovede svojich spolužiakov.
- Deti sa tešia z možnosti uplatniť obrazotvornosť a fantáziu. To predstavuje konštruktívnu časť hry. Deti rady pospájajú dobre známe slová tak, aby vytvorili nové, absurdné slovo či slovné spojenie. Je to normálna súčasť ich detského sveta. Malí žiaci kreslia radšej vymyslenú príšeru s 5 nohami, 3 červenými očami a dlhým jazykom ako normálnu postavu s 2 rukami a nohami. Žiaci v mladšom školskom veku nemajú problém zaradiť dinosaura do zoznamu domácich zvieratiek.
- Ak budeme akceptovať zmysel detí pre obrazotvornosť, poskytneme im tým silný stimul na osvojenie si cudzieho jazyka.

Deti môžu nakresliť a opísať príšeru, ktorá žije niekde v nore. Ak chceme podporiť ich rozprávanie, môžeme sa opýtať, čím sa príšera živí, ako vyzerá, koľko má rokov (*What does the monster eat? What does it look like? How old is it?*).

Niet pochyb o tom, že deti budú chcieť porozprávať o svojej oblude kamarátovi či spolužiakovi. Deti rady rozprávajú a potrebujú rozprávať. Najlepším spôsobom, ako sa naučiť cudzí jazyk, je jeho praktické využívanie – tvrdí vyššie uvedená autorka.

1.4| Didaktické hry

Hrou sa zaoberali a zaoberajú rôzne vedné odbory, napríklad didaktika, pedagogika, psychológia, filozofia, matematika, didaktika cudzích jazykov atď., preto existuje aj množstvo definícií hry.

Podľa Pedagogického slovníka (2008): „Hra je forma činnosti, ktorá sa líši od práce i od učenia. Človek sa hrou zaoberá po celý život. Hra má rad aspektov: aspekt poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivostný,

fantazijný, sociálny, rekreačný, diagnostický, terapeutický. Zahrňuje činnosti jednotlivca, dvojice, malej skupiny i veľkej skupiny. Existujú hry, pre realizáciu ktorých sú nevyhnutné špeciálne pomôcky (hračky, herné pomôcky, športové náčinie, nástroje, ...). V hre sa mnoho pozornosti venuje jej priebehu (hry s prevahou spolupráce, hry s prevahou súťaže)“.

Definícia podľa S. Kikušovej, M. Králikovej (2004) znie: „*Hra je činnosť prezentujúca vnútornú (psychickú) a vonkajšiu (motorickú) aktivitu jedinca. Patrí medzi základné ľudské činnosti. Hra je činnosť, ktorú realizuje každý človek na akomkoľvek stupni vývinu a rozvoja a v akomkoľvek veku. V priebehu ľudského života má rôzne podoby a formy, v detstve je hlavnou činnosťou dieťaťa, v dospelosti je zdrojom oddychu, zábavy a relaxu*“.

Hru ako vyučovaciu metódu uvádza už v r. 1975 v rámci všeobecnej didaktiky L. Mojžíšek (1975). Definuje ju ako didaktickú aktivitu subjektu a objektu vyučovania rozvíjajúcu vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiacu výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov a postojov.

Na označenie hry ako vyučovacej metódy sa používa označenie **didaktická hra**. Didaktická hra neslúži len na spríjemnenie učenia a zábavu. Objektívne prispieva k rozvoju osobnosti žiaka, jeho poznatkov alebo zručností.

1.4.1 | Didaktické hry v anglickom jazyku

Hry sú zábavné a deti ich majú rady. Je to veľmi silný argument na ich zaradenie do vyučovania cudzích jazykov na 1. stupni základnej školy. Hranie hier je dôležitou a prirodzenou súčasťou života žiakov mladšieho školského veku a učenia sa. Prostredníctvom hier deti experimentujú, objavujú a vzájomne sa ovplyvňujú. Ak by sme nezahrnuli hry do vyučovacieho procesu, odoprel by sme deťom základný a neodmysliteľný nástroj pre pochopenie ich sveta. Hry sú efektívnym médiom na vyučovacej hodine a zvyšujú motiváciu poskytovaním podnetu (stimulácie) používať cudzí jazyk.

Pre mnohých žiakov v mladšom školskom veku nebude učenie sa cudzieho jazyka kľúčovým motivačným faktorom. Hry sú motivačným stimulom, pretože kontext hry robí cudzí jazyk prospešným a prináša ho do života. Hry sú dôvodom na rozprávanie dokonca aj u hanblivých a plachých detí.

Sú založené na určitej úlohe a angličtina sa tak stáva nástrojom na dosiahnutie cieľa, ktorý nesúvisí priamo s jazykom. Deti môžu tiež uplatniť svoje jazykové schopnosti strategicky v kooperatívnych hrách, kde na dosiahnutí cieľa pracuje skupina spolu. Jazykové hry sú zdravou výzvou pre žiacke analytické myslenie. Pravidlá hry stanovujú jasné limity, v rámci ktorých musia fungovať detské prirodzené procesy rozhodovania sa. Niektoré hry pre začiatočníkov sa podobajú na „zábavný“ dril, pri ktorom je ich rozhodovanie obmedzené na použitie jedného slova alebo frázy. Samozrejme, hra by mala byť pre deti zábavná, tak v rodnom, ako aj v cudzom jazyku.

Jazykové hry sa dajú použiť na zavádzanie nového učiva do výučby, na precvičenie nedávno osvojených jazykových prostriedkov, na uvedenie alebo precvičenie určitých tém, na zrelaxovanie alebo aktivizovanie triedy. Učiteľovi však musí byť jasné, čo očakáva od svojich žiakov. Musí brať do úvahy ich aktívne a pasívne jazykové vedomosti vo vzťahu k tomu, čo hra vyžaduje.

Mal by si ujasniť odpovede na otázky, či sú dostačujúce jednoslovné odpovede alebo odpovede celou vetou, či majú žiaci na výber z množstva odpovedí alebo sú odpovede presne definované, či si hra vyžaduje aktívnu jazykovú produkciu alebo len pasívne porozumenie.

To, ako použijeme jazykovú hru závisí od charakteru skupiny žiakov. *Majú žiaci obmedzený alebo optimálny rozsah pozornosti? Sú žiaci veľmi aktívni alebo skôr letargickí? Aký je pomer dievčat a chlapcov?*

Musíme brať do úvahy taktiež vonkajšie faktory, ako napr. časť dňa, kedy prebieha hodina anglického jazyka, čo jej predchádzalo a čo bude nasledovať. Podľa G. Lewisa (1999) je potrebné rozlišovať medzi **podnecujúcimi/aktivizujúcimi** (rousing) a **upokojujúcimi hrami** (settling). Prvý typ didaktickej hry prebudí žiakov v triede. Typickými reprezentantmi tohto typu hier sú *pohybové aktivity, aktivity s elementom súťaženia a hádankové hry*. Na druhej strane upokojujúce hry utišia žiakov v triede.

Typickými **upokojujúcimi hrami** sú napríklad *výtvarné/remeselnícke aktivity a hry zamerané na počúvanie*. Hry zamerané na písanie a stolné hry majú tiež tendenciu upokojiť triedu, ak sa v nich nenachádzajú rušné elementy, napr.

behánie k tabuli a pod. Predtým, ako si zvolíme hru (najmä pohybovú), by sme mali zvážiť, či je priestor na takúto činnosť dostatočne bezpečný. Je potrebné, aby si pedagóg ešte pred začiatkom aktivity overil, či je priestor dostatočne veľký na rušný pohyb a spĺňa potrebné kritériá na zvolenú aktivitu (či žiaci nemôžu spadnúť a ublížiť si, či nie je dlážka špinavá na sedenie a pod.).

1.4.2| Hra nielen ako zábava

Všetky jazykové hry by mali byť pre deti zábavné, ale dominantou plánovania pedagóga musí byť **jazykový komponent**. U niektorých učiteľov sa môžu tieto aktivity vyskytovať len náhodne, bez jasne premysleného cieľa, nadväznosti na učebný obsah, gradácie a súvisu s cielene rozvíjanými komunikačnými kompetenciami. Takýto reťazec hier neposúva žiakov dopredu. Je efektívnejšie zamerať sa na niektoré jasné ciele, než skákať z témy na tému za účelom zakomponovania populárnych hier do vyučovacej hodiny.

Dobry učiteľ strieda repertoár hier, aby zabezpečil ich pestrosť a udržal tak požadovanú pozornosť svojich žiakov. Žiaci si budú žiadať svoje staré obľúbené hry, ale netreba im vždy ustúpiť. Dožadujú sa hier, ktoré už poznajú, lebo sú im dôverne známe. Hoci je na vyučovacej hodine niekedy užitočná určitá rutina poskytujúca bezpečný emocionálny rámec pre prežívanie žiakov mladšieho školského veku, je dôležité vyhnúť sa opakujúcim sa rovnakým aktivitám, napr. *pieseň – dril – hra – výtvarné aktivity*, *pieseň – dril – hra – výtvarné aktivity*. Učiteľ by mal starostlivo zvažovať každý krok vyučovacej hodiny už počas fázy didaktickej analýzy vyučovacej hodiny (vo fáze prípravy). Deti milujú prekvapenia, zaujímavé, niekedy aj dramatické typy motivácie, tzv. *kolatívne premenné*. (porovnaj Zelina, 1996, Patersonová, 1996, Lewis, 1999) Je veľmi dôležité, aby sme s deťmi nehrali nejakú hru príliš dlho. Po čase stratia záujem o takúto činnosť a môže vzniknúť chaos. Nie je ľahké nájsť vhodný moment na zmenu aktivít. Každý žiak má rôzny rozsah pozornosti. Z tohto dôvodu je dôležité mať dodatočnú zásobu materiálov pre žiakov, ktorí ukončia aktivitu skôr alebo pre tých, ktorí nemajú záujem pokračovať v hre, či sa jej dokonca zúčastniť. Aj najlepšie pripravená hra môže zlyhať, ak si samotný pedagóg nie je istý všetkými aspektami aktivity.

Žiaci dokážu byť značne kritickí – očakávajú od učiteľa, že vie všetko. Ak sa zmenia ustálené pravidlá, deti prejavia nevôľu zapájať sa do hry. U žiakov

mladšieho školského veku niet času na pauzu, premyslenie či reorganizáciu činnosti ako je to možné v triedach s dospievajúcimi žiakmi. Deti sú veľmi aktívne, učiteľ musí byť flexibilný. Ak taký nie je, musí mať všetko pripravené a dopredu premyslené, resp. aj alternatívne riešenia prípadných problémov. Pred vyučovacou hodinou by sme si mali skontrolovať, či máme pripravené všetky pomôcky, ktoré potrebujeme. Ak požiadame žiakov, aby si priniesli do školy nejaký materiál, uistíme sa, že ho máme aj my, pretože ho žiaci môžu zabudnúť. Rešpektujme svojich žiakov a buďme realistickí v tom, čo dokážu v jednotlivých ročníkoch základnej školy – tak naše očakávania budú tiež realistické (porovnaj Scott, 1990, s. 9).

Učiteľ má mať rovnako rád všetkých svojich žiakov. Žiaci, ktorí sa učia cudzí jazyk alebo akýkoľvek iný predmet, potrebujú cítiť, že učiteľovi na nich záleží. Deti v tomto veku majú veľmi silný zmysel pre spravodlivosť.

Radi sa učia v prostredí, ktoré je im známe a v ktorom sa cítia príjemne. Na steny je možné nainštalovať množstvo podnetného materiálu, napr. kalendáre, plagáty, pohľadnice, žiacke výtvarné a písomné práce, atď.

V triede umiestnime predmety, ktoré nám poslúžia ako pomôcky, napríklad rastliny, kvety, hračky, plyšové zvieratká a iné vhodné predmety. Nezabúdame však nechať žiakom dostatok priestoru na prácu. Ak sa trieda využíva na výučbu aj iných predmetov ako je anglický jazyk, je vhodné zriadiť si anglický kútik. Mnohé hry sú v podstate súťaže, ktoré majú víťazov aj porazených. Žiaci, ktorí prehrali, sú často „von“ z hry. Aj v nesúťaživých hrách sú žiaci, ktorí skončia hru skôr než ostatní. Týchto žiakov potrebujeme zamestnať, aby nevyrušovali. Lewis (1999, s. 13) navrhuje 2 stratégie: *uspokojujúci kruh* (consolation round) a *centrálnu stolovú hru*.

Uspokojujúci kruh

Pri hre rozdelíme žiakov do niekoľkých skupín. Porazení z prvej skupiny súťažia s porazenými z inej skupiny. Môžu hrať tú istú hru alebo úplne novú. Dieťa nepocituje prehru do takej miery a záujem o hru je zachovaný.

Centrálna stolová hra

Na veľký kartón si pripravme pestrú hru. Žiaci, ktorí prehrali v prvom kole, hádžu kockou a posúvajú sa na jednotlivé políčka, ktoré predstavujú rôzne aktivity.

„Vzhľadom na psychologické osobitosti kognitívneho vývinu v mladšom školskom veku, by mali dominovať prístupy umožňujúce prirodzené osvojovanie si

cielového jazyka bez lingvistických pravidiel“ (Lojová, 2012, s. 11). Ak máme žiakov naučiť, ako rozumieť počutému textu a správne naň reagovať, musíme využívať vo výučbe výlučne alebo veľmi často anglický jazyk.

Z. Straková (2012, s. 23) zdôrazňuje niektoré aspekty napomáhajúce využitiu prirodzeného učenia sa v ranom školskom veku vzhľadom na cudzí jazyk. V prvom rade je potrebné dieťaťu zabezpečiť maximálne možný kontakt s cudzím jazykom, či už prostredníctvom reči učiteľa alebo rôznych audio-vizuálnych záznamov. Hry, ktoré sú väčšinou založené na opakujúcich sa replikách alebo frázach, sú veľmi dobrou príležitosťou na precvičovanie a upevňovanie slovnej zásoby. Lewis (1999, s. 15) uvádza niektoré frázy, ktoré sú nevyhnutné pri hrách v anglickom jazyku.

It's my/your turn.

Whose turn is it?

You're out.

Roll the dice.

Shuffle the cards.

Take...

Give...

Wait...

Don't peek/look.

No cheating.

Move...spaces forward/backwards.

Make a circle.

Line up.

Turn around.

Shut your eyes.

Pass the (ball, cup, etc.).

Spin the...

Discard (throw away).

Deal the cards.

Predtým, než začneme realizovať nejakú hru, necháme žiakov zopakovať potrebnú frázu niekoľkokrát. Deti veľmi rýchlo „pochytia“ nové výrazy.

Dôležitá je, samozrejme, kvalita jazykovej výbavy učiteľa anglického jazyka, keďže dieťa v tomto období má vysokú imitačnú schopnosť a kopíruje učiteľa (porovnaj Straková, 2012, s. 23).

2| Praktické námety aktivizujúcich a hrových metód

„Viac sa naučíme, keď to sami robíme, ako keď len počívame, alebo sa pozeráme.“

Geoffrey Petty

Nasledujúce podkapitoly ponúkajú vhodné hry, aktivity a techniky, ktoré je možné použiť na hodinách anglického jazyka u žiakov v mladšom školskom veku a ktoré sa môžu stať inšpiráciou pre učiteľov anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Hry sú rozdelené do niekoľkých skupín.

2.1| Hry na zahriatie (Warming-up activities)

Tieto aktivity majú za úlohu preklenúť priepasť medzi materinským a anglickým jazykom. Cieľom aktivít je vytvoriť pozitívnu atmosféru.

Umožňujú žiakom odreagovať sa, uvoľniť a sústrediť sa. Zároveň vyvolávajú chuť nadviazať jazykový kontakt. Sú určené na začiatok vyučovacej hodiny. Ak zistíme, že sú žiaci nepozorní alebo unavení či ospalí, môžeme ich zaradiť aj do jadra vyučovacej hodiny.

Aktivity sa rozdeľujú na dve skupiny: *neverbálne* a *verbálne*.

Neverbálne činnosti sú vhodné najmä na prvých vyučovacích hodinách, keď sa žiaci ešte dobre nepoznajú a nemajú žiadnu alebo len veľmi malú slovnú zásobu.

2.1.1| Neverbálne hry

Pozdravy (Greetings)

Vyprázdniť priestor uprostred triedy. Zapneme CD prehrávač a pustíme hudbu. Hudbu vyberieme podľa momentálnej nálady v triede. Ak žiakov potrebujeme zobudiť, pustíme živšiu hudbu, a naopak, ak žiakov potrebujeme

utíšiť, vyberieme pomalšiu hudbu. Žiaci sa prechádzajú po triede ako v parku. Ak sa žiaci stretnú, pozdravia sa potichu len očami. Môžu sa pozdraviť rôznym spôsobom podľa pokynov učiteľa (napr. priateľsky, zdvorilo, nevrlo). Zdravia sa stále len očami, prípadne mimikou alebo gestom.

Zrkadlové ruky (Mirror hands)

Žiaci vytvoria dvojice, ktoré sú k sebe otočené tvárou. Ruky majú vo výške pliec otočené dľaňami od seba a tesne k partnerovi, ale tak, aby sa ho nedotýkali. Jeden žiak je vodca a urobí pohyb rukami, napr. ako lietadlo, pričom drží dlane od seba. Jeho partner urobí to isté – ako v zrkadle. Potom si vymenia úlohy. Aktivita si vyžaduje vysoký stupeň koncentrácie a vizuálneho kontaktu. Touto činnosťou, ktorá trvá 2 až 3 minúty, rozvíjame u žiakov schopnosť koncentrácie.

Dotkni sa čo najviac vecí (Touch as many)

Hra podporuje súťaživosť. Je vhodná pre žiakov, ktorí majú dostatočnú slovnú zásobu, aby rozumeli pokynom učiteľa. Žiaci vytvoria kruh. Učiteľ dá pokyn: „*Touch as many elbows as possible*“.

Učiteľ môže variovať slová podľa toho, akú slovnú zásobu potrebuje naučiť či precvičiť, napríklad *časti tela*: päty, ramená, nosy (heels, arms, noses); *odev*: pulóvre, nohavice, ponožky, biele oblečenie (jumpers, trousers, socks, white clothes); *predmety v triede*: sklenené veci, drevené, plastové, kovové (things made of glass, wood, plastic, metal) atď. Aktivita je vhodná na upevnenie slovnej zásoby a motivovanie žiakov k aktívnemu vnímaniu a reagovaniu.

Chyť (Catch)

Žiaci vytvoria kruh, pričom stoja. Hádzu jeden druhému imaginárnu loptu podľa pokynov učiteľa (napríklad „*You are throwing a tennis ball, a football, a volleyball, a ballon*“ atď.). Aktivita je tiež vhodná na zopakovanie známej slovnej zásoby. Je možné zaradiť do hry aj nové slovíčka, ktoré je potrebné žiakom názorne predviesť.

2.1.2| Verbálne hry

Podanie rúk (Handshakes)

Žiaci sa ľubovoľne pohybujú po triede, ak sa stretnú dvaja, podajú si ruky a pozdravia sa podľa pokynov učiteľa („*It's 8 o'clock in the morning.*“).

„*It's 3 o'clock in the afternoon.*“ „*It's too late, you are going to bed.*“

Podľa pokynov učiteľa žiaci sa môžu pozdraviť srdečne, zdvorilo, chladne, ... Aktivita je vhodná na pochopenie významu anglických príkazov. Dôležitý je aj výchovný aspekt – naučiť sa správne pozdraviť.

Volám sa X (My name is X)

Žiaci sedia alebo stoja v kruhu a hádžu si loptu. Ten, kto chytí loptu, povie svoje meno, napr.: „*My name is Jane*“ a hodí ju spolužiakovi. Hra je vhodná na zoznámenie detí. Žiak môže dodať, odkiaľ pochádza, napr. „*I'm Jane and I'm from Prešov*“.

Vytlieskaj svoje číslo (Clap your numbers)

Žiaci sedia v kruhu na stoličkách. V skupine je napr. 14 žiakov. Učiteľ ráta od 1 do 14 a každému žiakovi prideli číslo. Potom prideli číslo aj sebe. Každý žiak si musí zapamätať svoje číslo. Pri hre sa tleska stále v rovnakom tempe: 2-krát o kolená, 2-krát rukami. Hru začína učiteľ. Všetci si dvakrát ťapnú po kolenách a súčasne s potleskom rúk učiteľ povie: „*Fifteen – ten*“. Opäť 2-krát ťapnutie po kolenách. Nasleduje žiak, ktorý má číslo 10, povie svoje číslo a vyriekne niektoré ďalšie, napr. *ten – twelve* súčasne s potleskom. Pokračuje žiak, ktorý má číslo 12. Je dôležité najprv povedať svoje číslo a až potom číslo spolužiaka. Ak sa niektorý žiak zmýli alebo poruší rytmus, vypadáva z hry. Tempo hry zrýchľujeme. Táto aktivita slúži na precvičenie číselníkov a zároveň rozvíja koncentráciu pozornosti.

Výber (Choices)

Učiteľ určí, ktorý kút v triede predstavuje *Love* a ktorý kút predstavuje *Hate*. Uprostred je *It doesn't mater*. Učiteľ povie napr. *garlic* a žiaci sa rozutekajú do kútov podľa toho, či to majú radi alebo nie.

Nasleduje odôvodnenie žiakov, napríklad „*Garlic is the best food.*“ „*Garlic is the worst food.*“ „*I like garlic very much.*“ „*I don't like garlic*“.

Kolotoč (Merry-go-round)

Žiaci sedia alebo stoja v kruhu. Medzi nimi vzniknú medzery na šírku ramien. Uprostred kruhu sa nachádza jeden zo žiakov. Každému dieťaťu učiteľ prideli číslo začínajúce jednotkou. Žiak, ktorý je v kruhu, nemá číslo. Jeho úlohou je povedať najmenej 2 čísla. Žiaci, ktorých čísla boli vyvolané, si čo najrýchlejšie vymenia miesta. Aj žiak, ktorý bol uprostred kruhu sa snaží zaujať miesto. Hráč, ktorý sa včas nezaradí, vystrieda hráča uprostred kruhu. Kolotoč je zaujímavejší, ak sú vyvolávané všetky párne alebo nepárne čísla alebo všetky čísla menšie ako 6 a pod. Hra sa dá modifikovať a využiť na fixovanie rôznej slovnej zásoby, napr. *fruit, vegetables, clothes, colours, animals* a pod.

Loptové hry (Ball games)

Žiaci sedia alebo stoja v kruhu. Začínajúci hráč dostane loptu. Úlohou dieťaťa je povedať vetu týkajúcu sa jeho záľub, napríklad „*I like dancing*“. Potom niekomu hodí loptu a opýta sa ho: „*What do you like?*“ „*I like swimming*“. Aktivitu môžeme sťažiť tak, že si žiaci majú zapamätať, kto čo povedal. Potom sa pýtame na 3. osobu, napr. „*What does Peter like?*“ Žiak, ktorý má loptu, odpovedá na položenú otázku. Peter reaguje na odpoveď a ak je správna, povie: „*Yes I do*“. Aktivita sa dá obmieňať podľa toho, čo potrebujeme precvičiť.

2.2| Aktivity celkovej telesnej reakcie (Total Physical Response Activities)

Metóda celkovej telesnej reakcie (TPR) – pôvodne vyvinutá Jamesom Asherom, americkým profesorom psychológie v r. 1960, je založená na teórii, že pamäť je stimulovaná fyzickým pohybom. Teória je aj úzko spojená s teóriou nadobudnutia materinského jazyka u veľmi malých detí, kedy deti fyzicky reagujú na rodičovské príkazy, napríklad „*zdvihni to*“, „*daj mi to*“ a pod.

Deti sa učia prirodzene bez prekladania pokynov do materinského jazyka a bez znalostí gramatických štruktúr. Jazyk „*nasávajú zo života*“. Význam slov a celých pokynov pochopia z kontextu, mimických výrazov, pohybového znázornenia (podrobnejšie Hanšpachová, 2009, s. 9-10).

Metóda TPR ako prístup k výučbe druhého jazyka je založená predovšetkým na počúvaní, ktoré je spojené s fyzickými aktivitami navrhnutými tak, aby

posilnili chápanie jednotlivých slov a fráz. Pasívne počúvaná slovná zásoba prechádza častým opakovaním pohybových akcií úplne prirodzene „*bez učenia*“ do aktívnej znalosti slov a viet. Aktívne počúvanie predchádza hovoreníu a je jeho nevyhnutným predpokladom.

Typická TPR činnosť môže obsahovať inštrukcie ako „*chod' k dverám*“, „*otvor dvere*“, „*sadni*“, „*daj Danke slovník*“ ap. Žiaci plnia pokyny fyzickou činnosťou. Niet pochyb o tom, že tieto činnosti sú pre žiakov mladšieho školského veku motivujúce a zábavné.

Vyššie uvedené príklady ilustrujú aj niektoré nedostatky spojené s prístupom TPR.

1. Z čisto praktického hľadiska je veľmi pravdepodobné, že sa ani tomu najskúsenejšiemu a najvynaliezavejšiemu učiteľovi nepodarí udržať pozornosť žiaka prostredníctvom tejto hry dlhšie ako zopár minút.
2. Je dosť zložitá dávať pokyny bez použitia imperatívu, takže jazykový vstup je v podstate obmedzený na túto jedinú jazykovú štruktúru.
3. Je dosť ťažké predstaviť si použitie tejto metódy na vyššej ako začiatocníckej úrovni. Krátke TPR aktivity, ktoré sa používajú s rozvahou a sú integrované do vyučovacej hodiny spolu s inými činnosťami, môžu byť vysoko motivujúce a jazykovo účelné.

Počúvaj, opakuj a ukáž (Listen, repeat and point)

- a) Na tabuľu pripneme 5 rôznych kariet, každú inej farby: červenú, modrú, žltú, zelenú a čiernu. Nasleduje krátke oboznámenie sa s novou slovnou zásobou. Potom učiteľ ukáže na farebnú kartičku a 3-krát si so žiakmi zopakuje názov farby: „*Now, listen carefully: Red...red...red – Blue...blue...blue – Yellow...yellow...yellow*“ etc.
Nasleduje vyvolanie žiaka k tabuli a ten ukáže na farbu, ktorú mu učiteľ povie. Toto cvičenie je vhodné zopakovať niekoľkokrát so 4 až 5 žiakmi.
- b) Deti sedia na miestach. Pomenujeme jednotlivé farby, napr. *black* a žiaci zdvihnú čiernu farbičku a zopakujú názov jej farby: *black*. Túto činnosť opakujeme 2-krát až 3-krát s každou farbou.
- c) Pokračujeme aktivitou **Počúvaj a nakresli (Listen and draw)**. Žiaci si do zošita nakreslia farebnú machuľu podľa pokynov učiteľa, napríklad „*Draw a yellow spot*“. Pýtame sa žiaka: „*What colour is it?*“

Žiak odpovedá: „*Yellow*.“ Takto postupujeme aj pri ostatných farbách. V závere hry vymenujú žiaci všetky farebné machule, ktoré si nakreslili.

- d) Túto aktivitu môžeme obmieňať s rôznymi podstatnými menami, podľa toho, čo chceme žiakov naučiť, napr. ovocie, zvieratká, školské potreby, časti tela a pod.
- e) Môžeme to využiť pri precvičovaní prídavných mien, napr. veľký, malý, okrúhly a pod.
- f) Takouto metódou môžeme precvičovať aj predložky miesta. Žiaci kreslia obrázok podľa našich pokynov, napr. „*Draw a table. There is a cat under the table. There is a jug on the table*“. Žiaci nakoniec opíšu, čo majú na obrázku. Žiaci mladšieho školského veku obľubujú nadprirodzené veci. Je vhodné, ak im učiteľ prikáže, aby si do zošitov nakreslili napr. draka: „*Draw a large round head. Now draw three red eyes and one big ear*.“ Žiaci budú s radosťou rozprávať o svojej príšere.
- g) Ak chceme využiť detskú obrazotvornosť, necháme žiakov, aby sami do- tvorili obrázok, resp. vyfarbili ho podľa svojich predstáv, a potom o ňom porozprávali.

Počúvaj a urob to (Listen and act)

- Žiakom dávame príkazy a oni ich plnia, napríklad *run, stop, sit down, come here, run away, come back, fly, clap your hands, etc.*
- Jeden žiak má zaviazané oči a druhý mu dáva inštrukcie, napríklad: „*Take a book. Turn round. Go straight on. Stop.*“

Takto môžeme precvičovať pomenovania smeru, predložky, príslovky atď.

Počúvaj a premiestni to (Listen and move)

Žiakom dávame rôzne inštrukcie na premiestňovanie rozličných predmetov: „*Put your pencil on your desk. Put your pen next to the pencil. Put your schoolbag under the desk.*“

Počúvaj a rozprávaj (Listen and speak)

Žiakom dávame také pokyny, ktoré ich podnecujú k rozprávaniu, napríklad: „*Turn to your friend. Ask for a pencil. Say thank you.*“

Posluchová mriežka (Listening grid)

Podľa S. Halliwella (1992) je činnosť vhodná pre najmenších žiakov, ktorí ešte nevedia písať, ale aj pre 8- až 10-ročných žiakov na rozvíjanie počúvania a hovorenia.

Žiaci majú označiť mriežku, ktorá zodpovedá tomu, o čom učiteľ rozpráva. Opísaná aktivita slúži na precvičenie predložiek. Pre každého žiaka vyrobíme mriežku (pozri prílohu B). Tie isté obrázky sa nachádzajú na kartičkách, postupne ich pripínáme na tabuľu a každý výraz zopakujeme 2-krát, napr. „*on the chair...on the chair, behind the tree...behind the tree*“.

Takýmto spôsobom uložíme kompletnú sadu obrázkov. Mriežku dokreslíme kriedou. Vytvoríme vetu spojením 2 obrázkov, napr. „*A cat is behind the tree*“. Žiak pri tabuli označí správnu mriežku (pozri prílohu B). Týmto spôsobom pokračujeme ďalej a žiaci si označujú správne mriežky. Mriežku môžeme využiť rôznymi spôsobmi, napr. ukážeme na niektorú mriežku na tabuli a žiaci svojou odpoveďou: „*Yes, it is.*“/„*No, it isn't.*“ určia, či naša výpoveď zodpovedá skutočnosti. Pokročilejší žiaci môžu sami tvoriť vety. Niekoľko možností, ako využiť mriežku: „*Colours and clothes. Times and activities. People and places. Rooms and furniture. People and activities. Days of the week and the weather.*“ Posluchová mriežka má mnoho pozitív. Zahŕňa a aktivizuje všetkých žiakov v triede v tom istom čase. Intenzívne stimuluje žiakov premýšľať o tom, čo učiteľ hovorí. Žiaci sú zamestnaní duševne a zároveň sú aktívne činní. Toto hodnotné posluchové cvičenie je dobrou prípravou na konverzáciu.

Počúvaj a píš (Listen and write)

Vytvoríme text, ktorý vyžaduje od žiaka písanie. („*Take a pencil and a piece of paper. Write your name at the top. Write your surname below your name. Write the date in the middle of the paper.*“)

Počúvaj a hľadaj (Listen and find)

Aktivita vyžaduje od žiakov, aby vybrali ľubovoľný predmet, ktorý pomenujeme. Ide o skupinovú hru, ktorá podporuje u žiakov súťaživosť. Táto verzia sa volá *Šnúra na bielizeň (washing line game)*. Umožňuje precvičovať slovnú zásobu týkajúcu sa odevu a farieb. Potrebujeme dve škatule, ktoré obsahujú rovnaké veci, napríklad modré ponožky, bielu čiapku, červené rukavice ap. Dvaja žiaci napnú medzi sebou asi dvojmetrovú šnúru. Žiakov rozdelíme

do dvoch skupín. Reprezentant každej skupiny predstúpi dopredu a postaví sa pred jednu škatuľu. Potom, čo povieme pokyn, napríklad „*Bring me a red cap*“, reprezentanti obidvoch skupín hľadajú daný predmet, každý vo svojej škatuli. Kto prvý nájde predmet, zavesí ho na šnúru. Jeho skupina získava bod. Aktivitu môžeme obmeniť na pôsob hry *Bingo*. Každý žiak si nakreslí malú šnúru so štyrmi položkami odevov. Hrá sa obvyklým spôsobom. Učiteľ hovorí rôzne položky. Žiak, ktorý správne vyškrtne všetky 4 položky odevu, vyhráva. (Podľa S. Halliwell, 1992)

Slovné hry (word/oral games)

Slovné hry sú výborný prostriedok na to, aby si žiaci zábavným spôsobom upevnili lexikálne a gramatické znalosti. Učia sa pri nich rýchlo a prirodzene reagovať na danú situáciu. Takéto hry by mali mať kľúčovú úlohu v procese vyučovania cudzieho jazyka u žiakov mladšieho školského veku. Sú zdrojom motivácie, záujmu a radosti. Hra musí mať súvis s preberanou témou.

Večierok (cocktail party)

Každý žiak dostane kartičku s menom, adresou, povoláním, vekom ai. Údaje na nej závisia od vedomostnej úrovne žiakov. Kartička môže vyzeráť takto:

Nicole Kidman Australia Actress 50

Každý žiak si potichu prečíta svoju kartičku, ale nikomu ju neukazuje. Nasleduje večierok a predstavovanie hostí. Večierok trvá dovtedy, kým hrá hudba. Žiaci sa prechádzajú po triede a navzájom sa predstavujú. Napríklad „*I’m Nicole Kidman, I’m from Australia, I’m an actress and I’m fifty*“. Po vypnutí hudby sa večierok končí a všetci žiaci si sadnú na svoje miesta. Jedno dieťa vstane a ostatní žiaci hovoria, čo si o ňom pamätajú, napr. „*She’s Nicole Kidman, she’s from Australia, she’s an actress and she’s fifty*“. Snažíme sa vystriedať všetkých žiakov.

Slovo po slove alebo asociačný reťazec (word for word)

Žiaci sedia v kruhu. Žiak, ktorý začína hru, povie hocijaké slovo, napr. *black*.

Nasledujúci žiak povie slovo, ktoré má niečo spoločné so slovom *black*, napr. *sheep*. Takto vznikne reťaz rôznych slov, napr. *black – sheep – wool – sweater – warm – summer – swimming – sea – fish* etc.

Vyzvedám (I spy)

Jeden žiak vyzve ostatných, aby hádali, na ktorý predmet v triede myslí.

„*I spy something that is white. What is it?*“

„*Is it a chalk?*“

„*No, it isn't.*“

Žiak, ktorý uhádne správnu odpoveď sa vymení s „*vyzvedačom*“. Pri tejto hre existuje veľké množstvo obmien, napr. „*I spy something that begins with B. I spy something that is made from wood*“. Deti sú hrovou úlohou stimulovaní formulovať otázku, pretože odpoveď môže byť iba krátka: „*Yes, it is.*“ alebo „*No, it is not.*“

Kolko je hodín, pán Vlk? (What's the time, Mr. Wolf?)

Hru je možné hrať na ihrisku alebo vo väčšej miestnosti. Jeden žiak predstavuje vlka. Prechádza sa a ostatní žiaci ho nasledujú a pýtajú sa ho: „*What's the time, Mr. Wolf?*“ Vlk odpovedá rôzne, napr.: „*Four o'clock. Half past three.*“ etc. Ak povie: „*Time to eat you up!*“, snaží sa chytiť žiakov. Ten, koho chytiť, sa stáva vlkom.

2.3 | Piesne, riekanky, jazz chants (Songs, rhymes, jazz chants)

Ku kladnej motivácii prispieva aj atmosféra na hodinách anglického jazyka, ktorá je pokojná a plná pohody. V takomto prostredí sa žiaci sústreďia a majú skutočnú radosť z výučby cudzieho jazyka. K nadšeniu z učebného procesu môžu prispieť aj rôzne piesne, riekanky, a skandovanie v džezovom rytme (jazz chants). Hrovou formou a rýmami pomôžu zafixovať niektoré lexikálne jednotky, precvičiť niektoré fonetické a gramatické javy. V žiadnom prípade nemôžu byť okrajovou záležitosťou.

Učitelia si môžu vyberať z množstva materiálu, ktorý je na Slovensku dostupný. Výber závisí od veku, úrovne ovládania jazyka, temperamentu, záujmu a záľub žiakov.

2.3.1 | Piesne (Songs)

Piesne majú nasledujúce výhody:

1. pri počúvaní nahrávky sú žiaci schopní koncentrovať sa, čím sa zdokonaľujú v posluchovej zručnosti,
2. piesne dávajú žiakom príležitosť relaxovať,
3. žiaci si zvyčajne pospevujú aj mimo školy, ak sa im melódia počúvanej piesne zapáčila,
4. spievanie je vhodné pre malé aj veľké skupiny žiakov,
5. deti veľmi radi spievajú,
6. častým opakovaním si žiaci ľahko zapamätajú nielen slovnú zásobu, ale aj celé vety a štruktúry,
7. piesne pomáhajú pri správnej výslovnosti,
8. piesne, ktoré sú vhodné pre 6- až 10-ročné deti, sú tak melodicky ľahké, že ich dokáže zaspievať každý učiteľ.

Pri nácviiku piesne nechá učiteľ žiakov vypočuť si ju 2- až 3-krát. Vysvetlí im význam novej slovnej zásoby, a to buď pomocou obrázkov, napodobovaním, mimikou, gestikuláciou, alebo iným vhodným spôsobom. Nechá žiakov, aby si tichšie spievali spolu s nahrávkou alebo si pieseň zaspievajú spoločne.

Na 1. vyučovacej hodine si žiaci zaspievajú pieseň 2 až 3 razy. Na každej ďalšej hodine angličtiny si pedagóg zopakuje pieseň so žiakmi 2-krát. Ak ju už dobre zvládli, z času na čas si ju s nimi zaspieva. Deti obľubujú pohyb, a preto radi napodobňujú, čo spievajú. Na známe melódie (aj slovenské) môžeme vymyslieť vhodné slová. Nemusíme sa pri tom obmedzovať iba na spev.

Piesne žiaci môžu:

- a) *zahrať,*
- b) *vytvoriť malé kartičky k slovnej zásobe,*
- c) *zhotoviť malé bábkky,*
- d) *ilustrovať text,*
- e) *odpísať text a ilustrovať ho.*

Pieseň „Mr. Thumb“

Túto pieseň spievame na melódiu „*Are You Sleeping, Brother John ?*“

Where 's Mr. Thumb,

Where 's Mr. Thumb?

Here I am. Here I am.

How are you this morning ?

Very well. I thank you.

Run and hide. Run and hide.

Pieseň sa hodí na nácvik pomenovania prstov. Slovo *thumb* (palec) zamieňame slovami *forefinger* (ukazovák), *middle* (prostredník), *ring finger* (prsteník), *baby small* (malíček). Žiaci majú ruky skryté za chrbtom a pri slovách „*Here I am*“, zdvihnú palec hore.

Potom zdvihnú palec na druhej ruke a 2-krát spievajú „*Here I am*“. Zavrtia jedným palcom a spievajú „*How are you this morning ?*“

Potom zavrtia palcom na druhej ruke a odpovedajú: „*Very well. I thank you.*“

Pri slovách „*run and hide*“ skryjú ruky za chrbát. Opakujeme vždy s iným prstom na ruke. Žiaci si môžu urobiť na prsty aj papierové maňušky alebo prstové bábky. Námety na ďalšie vhodné piesne uvádzam v prílohe C.

2.3.2| Riekanky (Rhymes/Mother Goose Rhymes)

Deti majú rady riekanky kvôli ich hravosti, zvukomalebности, humoru, často i nezmyselnosti či absurdite. Poskytujú veľké množstvo inspirácie pre pohybové aktivity, improvizáciu a dramatizáciu textu. Poznávanie je spojené s pohybom, zážitkom, zábavou, momentom prekvapenia. Pantomimicky prevedené a pohybovo zahrané „*živé slová*“ si deti ukladajú do pamäti omnoho intenzívnejšie ako len pasívne počúvané slová. (Hanšpachová, 2009, s. 10)

Opakovanie riekaniek pomáha zafixovať si slová, frázy a gramatické štruktúry, zlepšuje výslovnosť a plynulosť cudzojazyčného prejavu. S riekankami sa deti zoznamujú hrovou formou (napr. s prvým počítaním, názvami farieb, zvieratiek, členov rodín, dopravných prostriedkov a ďalšími slovami).

Deti v riekankách používajú prstové hry, pantomímu, skákanie, tleskanie, behanie, dupanie a pod. Metóda TPR rešpektuje prirodzenú túžbu dieťaťa učiť sa jazyk „*v akcii*“. Táto dynamická zážitková metóda je jedinečná v tom, že účinne rozvíja pohyb a reč. Reč spojená s pohybovými reakciami sa stáva

prostriedkom vzájomného dorozumievania, súčasťou hier a každodenných obľúbených aktivít. Riekanky pomáhajú odstrániť jazykovú bariéru. Výhodou je aj to, že riekanky žiaci opakujú zborovo aj individuálne.

Žiaci mladšieho školského veku majú výbornú imitačnú schopnosť. Preto by sme mali výslovnosť opravovať systematicky. Len čo si totiž dieťa zafixuje zlú výslovnosť, len ťažko sa zbaví tohto zlozvyku.

Riekanky pri skákaní cez švihadlo (Jump rope rhymes)

Deti rady skáču a niečo preskakujú. Radosť zo skákania využijeme pri riekankách, pri ktorých deti vytvoria kruh a jedno skáče cez švihadlo uprostred.

I love coffee,

I love tea.

I want Mary

To come with me.

I love coffee,

I love tea.

I like the boys

And the boys like me.

Ďalšie riekanky, ktoré sú uverejnené v tejto príručke, boli vybrané tak, aby obsahovali jednoduchý a užitočný slovník, ale tiež tak, aby boli dostatočne akčné a zábavné pre deti. Sú prevzaté od Hanšpachovej a Křížovej (2009) (príloha D).

2.3.3| Jazz chants (Skandovanie v rytme džezu)

„Jazz chants sú vlastne rytmickým vyjadrením štandardnej americkej angličtiny. Rovnako ako výber konkrétneho tempa a taktu v džezze môže sprostredkovať silné a rozmanité emócie, tak sú aj rytmus, prízvuk a intonačné vzory hovoreného jazyka nenahraditeľnými prvkami vyjadrenia pocitov a zámerov rečníka. Prepojenie týchto dvoch dynamických fenoménov vytvorilo inovatívny, vzrušujúci a pre žiakov príťažlivý prístup k výučbe jazykov.“ (Graham, C., 1979)

Ako vyučovacia metóda bolo skandovanie v džezovom rytme prvýkrát objavené profesorkou Carolyn Graham na Americkom jazykovom inštitúte New Yorkskej univerzity, kde je teraz integrálnou súčasťou výučby jazykového programu. Jazz chants majú hlavne pre svoje silné rytmické vzorce veľmi

blízky vzťah k detským hrám a detskej prirodzenej náklonnosti/sympatie pre rytmus a pohyb. (podrobnejšie Graham, C., 1979)

Jazz chants sa zborovo skandujú v džezovom rytme za sprievodu džezovej hudby alebo za pomoci tleskania a vyfukávania rytmu. Sú vynikajúcim prostriedkom na nácvik výslovnosti, slovnej zásoby, gramatických štruktúr a rozvíjania zmyslu pre rytmus. Žiaci sú zvyčajne rozdelení na 2 skupiny alebo 1 skupinu a 1 žiaka. Jazz chants, ktoré boli vytvorené C. Grahamovou, sú vhodné pre žiakov mladšieho školského veku. Sú písané jazykom, ktorý je pre deti prirodzený. Témy a situácie uvedených jazz chants sú deťom blízke a umožnia im vyjadriť v angličtine emócie, ktoré už deti zažili.

Mnohé jazz chants sú humorné a zábavné. Hoci ich primárnym cieľom je zdokonalenie sa v jazykových zručnostiach (napr. v počúvaní a hovorení), spĺňajú aj funkciu podpory gramatických a výslovnostných vzorcov.

V tomto učebnom zdroji uvádzame niektoré univerzálne návrhy, ako využívať jazz chants na vyučovacích hodinách.

1. Žiakom vysvetlíme situačný kontext jazz chant (v rodnom jazyku alebo veľmi jednoduchej angličtine). Žiaci by mali poznať význam každej jednej lexémy. Ak ho nepoznajú, mal by učiteľ uplatniť všetky možné prostriedky sémantizácie (názornosť, mimiku, gestá, v krajnom prípade aj preklad do rodného jazyka).
2. Žiaci si prvýkrát vypočujú jazz chant (najlepšie z CD).
3. Necháme žiakov zopakovať niektoré ťažké hlásky alebo nové štruktúry.
4. Žiaci opakujú každý riadok jazz chant po učiteľke.
5. Žiakov opäť necháme vypočuť si jazz chant z CD.
6. Necháme žiakov odpovedať spolu so skupinou z CD.
7. Žiakov rozdelíme na 2 skupiny. 1. skupina prevezme rolu učiteľa a 2. prevezme rolu chóru (zboru). Poskytne to príležitosť pýtať sa aj odpovedať na repliku v dialógu.

Ernie

Good morning.

Hello.

Good morning.

Hello.
Where 's Ernie?
I don 't know.
Where 's Ernie?
I don 't know.
Good morning.
Hello.
Good morning.
Hello.
Where 's Ernie?
I don 't know.
Here I am!
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Hello, Ernie.
It 's Ernie! Goodbye, Ernie.
Goodbye, goodbye, goodbye.
(Ďalšie jazz chants pozri v prílohe E.)

2.4| Príbehy/Rozprávky

Ktoré dieťa nerado počúva rozprávky? Dospelí rozprávajú deťom príbehy, aby ich učili o živote. Príbehy nám prezentujú situácie, ktoré poznáme aj z reálneho života. Pomáhajú poslucháčovi skúmať vzťahy, nádeje, obavy a myšlienky v bezpečnej vzdialenosti od jeho vlastného života. Tak ako sú rozprávky podstatné a nevyhnutné výučbe materinského jazyka, tak sú neoceniteľné pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk. Jazyk je tu prezentovaný v kontexte, ktorý je dieťaťu blízky, známy a pútavý.

S. Matková (2012, s. 148) uvádza: „*Rozprávkové chápanie sveta je pre dieťa prirodzené, rovnako, ako aj personifikačný prístup k svetu: dieťa sa zhovára*

so všetkými predmetmi a predmety s ním. Náklonnosť dieťaťa k rozprávke je potrebné využiť a pomocou príbehov rozvíjať, posilniť, obohatiť a usmerniť jeho schopnosť tvorivého snenia a fantázie.“

Rozprávky majú mnoho pozitívnych vplyvov pri učení sa cudzieho jazyka. Medzi najdôležitejšie z nich zahŕňame nasledujúce body.

- *Jazyk v rozprávkach je daný v zmysluplnom kontexte. Na rozdiel od suchých jazykových drilov, jazyk používaný v reálnych situáciách v kontexte dáva zmysel.*
- *Rozprávky sú silným motivačným faktorom. Ak deti túžobne očakávajú, čo bude nasledovať, ľahšie sa skoncentrujú.*
- *Rozprávky sú zábavné. Deti sa rady učia, keď sa bavia. Tým sa vytvára kladný vzťah detí k cudziemu jazyku. Okrem toho je v rozprávkach priestor na rolové hry, pantomímu, výtvarné a ručné práce, hry.*
- *Rozprávky učia žiakov o etickom správaní. Učitelia sú zodpovední nielen za ich vedomosti, ale aj za ich výchovu. Deti si rady viackrát vypočujú tú istú rozprávku. Niekoľkonásobné opakovanie umožňuje deťom osvojiť si nielen slovnú zásobu, ale aj určité jazykové štruktúry. V mnohých tradičných rozprávkach je veľa prirodzeného opakovania, kde sa opakuje niekoľko slov a základných jazykových štruktúr.*
- *Rozprávky rozvíjajú fluenciu. Pre začiatočníkov, obzvlášť deti, je hovorenie veľmi obtiažne, no keď počujú tú istú rozprávku niekoľkokrát, sú schopné ju prerozprávať.*
- *Rozprávky umožňujú deťom vyjadriť svoj názor a úsudok. Dávajú deťom príležitosť vyjadriť, čo sa im v príbehu páči alebo nepáči. Deti sa prostredníctvom rozprávkových príbehov vyvíjajú aj po emocionálnej stránke.*
- *Rozprávky podporujú u detí fantáziu a obrazotvornosť, čo napomáha ich tvorivosti.*

Podľa S. Maškovej (2012, s. 150) počúvanie príbehov rozvíja zručnosti počúvania a koncentrácie prostredníctvom vizuálnych podnetov, predošlých vedomostí detí o fungovaní jazyka a ich všeobecných vedomostí. Toto všetko pomáha deťom pochopiť celkový význam príbehu a spojiť si ho s vlastnou skúsenosťou. Výučba anglického jazyka prostredníctvom príbehov tvorí základy pre ďalší, vyšší stupeň učenia sa v zmysle základných jazykových funkcií a štruktúr, slovnéj zásoby, a tiež aj zručností učenia sa cudzieho jazyka.

Ako rozprávať príbeh

Ak chce učiteľ zaujať svojich žiakov, je potrebné, aby uveril príbehu. Dôležitou vecou je veriť tomu, čo čítate alebo rozprávate.

Ak to beriete vážne a upriamite na rozprávanie celú svoju pozornosť, deti urobia to isté.

- Je vhodné príbeh doplniť mimikou, gestami či pohybmi. Meňte výraz tváre, intonáciu podľa toho, čo sa deje v príbehu. Ak si deti sadnú do kruhu, vytvoríme príjemnú rodinnú atmosféru. Deti vidia na učiteľovu tvár, sledujú jeho gestá, mimiku, ilustrácie, a tak ľahšie udržia pozornosť a rýchlejšie pochopia význam.
- Rozprávajte príbeh bez knihy. Výhodou je, že môžete počas rozprávania hľadiť deťom priamo do očí. Môžete prispôbiť jazyk ich potrebám, zjednodušiť ho, skrátiť svoje rozprávanie, obohatiť podľa potrieb žiakov a meniť príbeh podľa ich návrhov.
- Čítajte príbeh nahlas z knihy. Výhodou je to, že neurobíte chyby v angličtine a môžete sa sústrediť na to, ako urobiť rozprávku vzrušujúcou. Môžete sa tiež uistiť v tom, že opakujete tie výrazy a jazykové štruktúry, na ktoré sa chcete zamerať.

Uvádzame príklad na rozprávku, ktorú sme doplnili vlastnými ilustráciami (príloha F).

The very hungry caterpillar

In the light on the moon a little egg lay on a leaf.

One Sunday morning the warm sun came up – pop!

Out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.

He started to look for some food.

On Monday he ate through an apple.

But he was still hungry.

On Tuesday he ate through two pears.

But he was still hungry.

On Wednesday he ate through three plums.

But he was still hungry.

On Thursday he ate through four strawberries.

But he was still hungry.

On Friday he ate through five oranges.

But he was still hungry.

On Saturday he ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream, one slice of cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of apple pie, one sausage, one slice of watermelon.

That night he had a stomachache!

The next day was Sunday again.

The caterpillar ate through one nice green leaf and after that he felt much better.

Now he wasn't hungry any more, and he wasn't a little caterpillar any more.

He was a big, fat caterpillar.

He built a small house, called a cocoon, around himself.

He stayed inside for more than two weeks.

Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and he was a beautiful butterfly.

V prípravných aktivitách, pred samotným rozprávaním príbehu, zhrnieme deťom líniu príbehu, ktorá môže byť aj v materinskom jazyku, priblížime im základnú slovnú zásobu (dni v týždni, potraviny, ktoré sa spomínajú v rozprávke). Počas rozprávania príbehu deťom ukazujeme ilustrácie.

Rozprávku opakujeme niekoľkokrát, najlepšie 2-krát na niekoľkých hodinách za sebou. Počas rozprávania môžeme robiť prestávky, vynechávať hovorené slovo a ukazovať deťom obrázky. Tak žiakov postupne zapájame do rozprávania, napr. „*On Monday he ate through and he was still. On Tuesday he ate through and he was still*“.

Môžeme poprehadzovať obrázky a počas rozprávania si ich deti správne zoradia. Ak si chce byť učiteľ istý, že mu žiaci porozumeli, položí im niekoľko jednoduchých otázok, na ktoré stačí odpovedať stručným áno/nie. Deti môžu nakresliť svoje vlastné obrázky.

Záver

Práca so žiakmi mladšieho školského veku je veľmi náročná.

V učebnom zdroji sme poukázali na to, ako učiteľ môže využiť a podporiť detskú fantáziu, tvorivosť, zmysel pre pohyb a zábavu a radosť z rozprávania v cudzom jazyku. Metódy, ktoré učiteľ používa, majú byť zlučiteľné so záujmami a schopnosťami žiakov. Deti sa učia ľahšie, ak sú zapojené do aktivít a ich práca je patrične ocenená.

Význam všetkého, čo deti počujú, musí byť pre nich jasný. Čínske príslovie hovorí: „*Čo počujem zabudnem, čo vidím, pamätám si, čo robím rozumiem.*“ Z tohto dôvodu sú aktivity typu „*listen and draw*“, „*listen and do*“ také dôležité. Tým, že dieťa vykonáva pri nich nejakú činnosť, znamená, že rozumie požadovanému učivu a lepšie si ju zapamätá.

Motiváciu žiakov možno posilniť malými úspechmi, pochvalami, vytvorením vzájomného srdečného a priateľského vzťahu. Na preklenutie ostychu a priepasti medzi materinským a cudzím jazykom slúžia cvičenia na zahriatie (*warming-up exercises*), pri ktorých postupujeme od neverbálnych aktivít k verbálnym. Zborové recitácie v počiatočnom štádiu cudzojazyčnej výučby poskytujú žiakom pocit bezpečia a umožňujú im hovoriť po anglicky omnoho častejšie ako pri iných hrových činnostiach. Z tohto dôvodu využívame veľa piesní, riekaniek a jazz chants u detí mladšieho školského veku, najmä v 1. a 2. ročníku základnej školy. Detský zmysel pre zvedavosť a humor podporíme zaradením hádaniek a rozprávok do výučby.

Žiak nesmie vstupovať do triedy so strachom či obavou, že sa bude nudiť, ale s nadšením. Učiteľ musí mať k dispozícii širokú škálu aktivít. Učenie je umenie, ktoré do triedy prináša učiteľ. Plní úlohu rodiča, priateľa, motivátora, koordinátora, facilitátora a organizátora. Jeho entuziazmus, láska k profesii a k žiakom pozitívne prispievajú k stimulujúcej atmosfére vyučovacej hodiny. Žiaci sa budú na takéto hodiny anglického jazyka tešiť.

Zoznam bibliografických odkazov

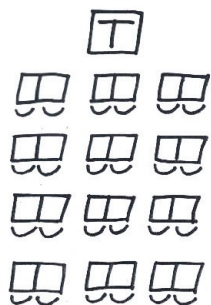
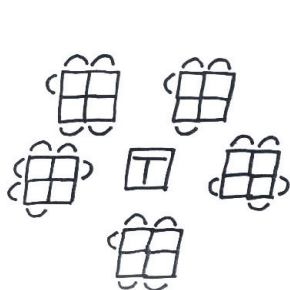
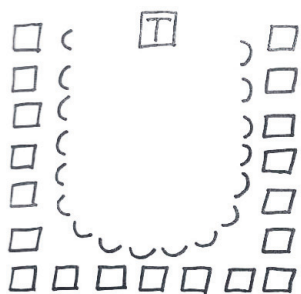
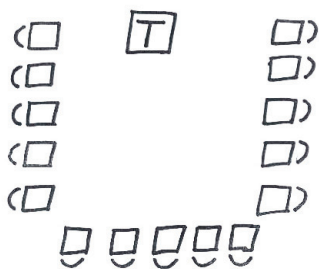
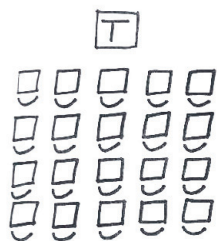
- GRAHAM, C. 1979. *Jazz Chants for Children*. Oxford University Press, 1979. ISBN 978-0-19-502497-5.
- HALLIWELL, S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman Group UK Limited, 1992. ISBN 978-0582071094.
- HANŠPACHOVÁ, P., KŘÍŽOVÁ, Z. 2009. *Angličtina v říkadlech*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-579-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava : Sofa, 2004. ISBN 80-89033-42-3.
- KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. 1998. *Vývinová psychológia pre 2. ročník stredných pedagogických škôl*. SPN. 1986.
- KONČEKOVÁ, L. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov, 2007. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-8041-111-5.
- LEWIS, G., BEDSON, G. 1999. *Games for children*. Oxford University Press, 1999. ISBN 978 0 19 437224-4.
- LOJOVÁ, G. 2012. Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti. In *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : PU, 2012. ISBN 978-80-555-0551-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MACEK, Z. 2001. *Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiská*. In *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Bratislava, 2001.
- MAŤKOVÁ, S. 2012. Rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka. In *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : PU, 2012. ISBN 978-80-555-0551-0.

- McCOMBS, B. L., WHISLER, J. S. 1997. *The learner-centered classroom and school : Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. ISBN 978-0787908362.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975.
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Portál, 2008. ISBN 978-807 3674168.
- PUPALA, B. ,OSUSKÁ, L. 2000. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. In *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 2, s. 101-114, ISBN 1335-1982.
- REPKA, R., GAVORA, P. 1987. *Didaktika angličtiny*. Bratislava, SPN, 1987.
- SCOTT, W. A., YTREBERG, L. H. 1990. *Teaching English to Children*. Longman Group UK Limited, 1990. ISBN 0-582-74606-X.
- STRAKOVÁ, Z. 2012. Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : PU, 2012. ISBN 978-80-555-0551-0.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZELINA, M. 1989. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Bratislava : Krajský pedagogický ústav, 1989. ISBN 80-85185-09-1.













Internetové zdroje

- VESELÁ, J. 2006. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy* [online]. [cit. 04-10-2013]. Dostupné na internete: <<http://slider.e-blog.cz/OSVZ/Skripta/VP.pdf>>.

Príloha A



Príloha B

				
				
		∨		
				
				
				
				
				
				

Príloha C

Pieseň „This is the Way“

This is the way we go to school, we go to school, we go to school,

This is the way we go to school early in the morning.

This is the way we sit at school, we sit at school, we sit at school,

This is the way we sit at school, early Tuesday morning

This is the way we read at school, we read at school, we read at school,

This is the way we read at school, early Wednesday morning.

Spolu so žiakmi dopĺňame ďalšie slovesá (dance, write, sing, draw...) a ostatné dni v týždni. Na slová *sobota a nedela* spievame „*stay at home*“ so širokým úsmevom na tvári. Žiaci napodobňujú činnosti, ktoré spievajú. Pieseňou môžeme precvičovať okrem dní v týždni aj ročné obdobia. Obmieňame slovesá.

Pieseň „Juliet“

Túto pieseň spievame na melódiu „Alouette“.

Juliet, little Juliet, Juliet,

Play the game with me.

Put your finger on your head,

Put your finger on your head,

on your head, on your head.

Don't forget, Juliet.

Žiaci položia prst na tú časť tváre, ktorú spomínajú v piesni. Môžeme rôzne obmieňať, napr. „*on your chin, on your nose, on your lips...*“

Pieseň „If You Are Happy“

Pieseň spievame na melódiu „Ak si šťastný“.

If you're happy and you know it,

Clap your hands (2-krát zatlieskame).

If you're happy and you know it,

Clap your hands (2-krát zatlieskame).

If you're happy and you know it,

And you really want to show it,

If you're happy and you know it,

Clap your hands (2-krát zatlieskame).

Obmieňame slová (*nod your head, snap your fingers, shake your hands, stamp your feet, slap your thighs, turn around, jump up and down look at me, count to ten, touch your nose*).

Pieseň „A Sailor Went to Sea“

A sailor went to sea, sea, sea,

To see what he could see, see, see.

But all that he could see, see, see,

Was the bottom of the deep blue sea, sea, sea.

Deti sedia vo dvojiciach otočené tvárou v tvár.

A – zatlieskajú svojimi rukami,

sai – zatlieskajú pravou rukou s partnerovou pravou rukou,

lor – zatlieskajú svojimi rukami,

went – zatlieskajú ľavou rukou s partnerovou ľavou rukou,

to – zatlieskajú svojimi rukami,

sea, sea, sea – zatlieskajú oboma rukami s partnerom.

Pieseň „Ten Little Indians“

Túto známu pieseň spievame tak, že meníme prídavné mená a znázorňujeme, spievame, napr. *tired, hungry, cold, hot, tall, happy, sad*.

Ukazovať aktivitu môže jeden žiak alebo všetci. Na známe slovenské melódie môžeme vymyslieť slová vhodné pre určitú skupinu žiakov, napr. na melódiu

„Šedzi mucha na scene“ môžeme spievať takto:

Have you ever had a sandwich,

Had a sandwich, had a sandwich,

Have you ever had a sandwich,

Try one sometimes.

With ham, cheese, eggs and butter (2x).

Try one sometimes.

Príloha D

- *Red currant – black currant, raspberry tart,
Tell me the name of your sweet heart.*

A, B, C, D, E,

Ice cream, soda, lemonade tart,

Tell me the name of your sweet heart.

A, B, C, D, E,

- *Bread and butter,*

Sugar and spice,

How many boys

Think I'm nice?

One, two, three.

- *When it's your birthday, please jump in!*

January, February, March,

When it's your birthday, please jump in!

January, February, March,

- *Jelly on the plate, jelly on the plate,*

wobble – wobble, wobble – wobble,

Jelly on the plate.

- *Money on the floor, Money on the floor,*

Pick it up, pick it up.

Hurry on the floor.

- *Mabel, Mabel, set the table.*

Just as fast as you are able.

Don't forget the salt, sugar, vinegar

And don't forget the RED HOT PEPPERS!

Riekanky s číslovkami (Numbers)

Rabbits – rabbits 1, 2, 3, 1, 2, 3,

Will you come and jump with me?

Turtle – turtle 4, 5 6, 4, 5 6,

Why have you got a shell like this?

Monkeys – monkeys 7, 8, 9, 7, 8, 9,

Will you teach me how to climb?

Riekanky so zvieratkami (Animals)

The Elephant Walks

The elephant walks

Like this and that.

(chodíme po štyroch)

He 's very tall,

(postavíme sa a natiahneme vysoko paže)

And he 's very fat.

(natiahneme paže široko do strán)

He has no fingers,

(zdvihneme ruky so skrytými prstami)

But he has toes,

(dotkneme sa prstov na nohách)

And, goodness gracious,

What a nose!

(chytíme nos prstami a ukážeme chobot).

Riekanky s farbami (Colours)

Red, red, red, touch your head.

(ukážeme na červenú farbu a dotkneme sa hlavy)

Blue, blue, blue, tie your shoe.

(ukážeme na modrú farbu a predvedieme viazanie topánok)

Brown, brown, brown, touch the ground.

(ukážeme na hnedú farbu a dotkneme sa zeme)

White, white, white, take a bite.

(ukážeme na bielu farbu, otvárame a zatvárame ústa)

Black, black, black, touch your back.

(ukážeme na čiernu farbu a zadok)

Purple, purple, purple, draw a circle.

(ukážeme na fialovú farbu a vytvoríme kruh z palca a ukazováka)

Pink, pink, pink, give a wink.

(ukážeme na ružovú farbu žmurkneme)

Grey, grey, grey, shout hurray!

(ukážeme na sivú farbu a zakričíme „hurray“)

Riekanky s pohybom (Moving)

Here we go up, up, up,

(naznačujeme chôdzu nahor)

And here we go down, down, down,

(naznačujeme chôdzu nadol)

And here we go backwards and forwards,

(urobíme krok dopredu a dozadu)

And here we go round, round, round.

(chodíme dookola)

Hokey Cokey

(žiaci stoja v kruhu)

You put your right hand in,

(pravú ruku upažia do stredu kruhu)

You put your right hand out,

(pravú ruku upažia von z kruhu)

You put your right hand in,

(opäť do kruhu)

And you shake it all around,

(pažami opíšu kruh)

You do the Hokey Cokey

(pažami zakývajú doprava a doľava)

And you turn yourself around,

(otočia sa dookola)

That 's what it 's all about.

Iné varianty:

You put your right arm in,

You right arm out,

In, out, in, out,

You shake it all about,

You do the Hokey Cokey

And you turn around,

That 's what it 's all about.

a) You put your left arm in

b) You put your right leg in

- c) You put your left leg in*
- d) You put your left leg in*
- e) You put your left ear in*
- f) You put your right ear in*

This Is the Sun

This is the sun, so big and round,

(pažami opisujeme kruh)

This is a seed so snug in the ground.

(rukami ukazujeme malé semienko)

These are the flowers that wave in the breeze.

(kývame sa ako vo vetre)

These are the yachts, that sail on the seas.

(napodobňujeme kolísavý pohyb jachty na mori rukami zopnutými do tvaru plachty)

Riekanky s prstami (Fingers)

This Is the Father

This is the father short and stout,

(krúžime palcom)

This is the mother with children all about,

(zovrieme ukazovák a všetky ostatné prsty okrem palca)

This is the brother tall as you can see,

(potiahneme sa za prostredník, aby sme zdôraznili jeho dĺžku)

This is the sister with a dolly on her knee,

(ukážeme na prsteň na prstenníku)

This is the baby still to grow,

(podložíme malíček dlane druhej ruky a pokolíšeme bábätko v kolíske)

This is the family all in row.

(ukážeme znova celý rad prstov jeden po druhom)

Five Fingers on this Hand
Five fingers on this hand,
(ukážeme prsty pravej ruky)
Five fingers on that,
(ukážeme prsty lavej ruky)
A dear little nose,
(dotkneme sa špičky nosa)
A mouth like a rose,
(naznačíme kruh okolo úst)
Two cheeks so tiny and fat,
(dotkneme sa rukami oboch líc)
Two eyes, two ears,
(ukážeme na oči a uši)
And ten little toes,
(dotkneme sa prstov na nohách)
That 's the way the baby grows.
(pomaly sa zdvihneme – predvedieme rast)

Riekanky o svete (World around us)

The airplane
(rozpažíme)
Its propeler spins around and sings „vzv“;
(točíme jednou pažou)
The airplane goes up,
(zdvihneme paže)
The airplane goes down,
(necháme paže klesnúť)
The airplane flies high,
(rozpažíme ruky a beháme)

Over the town

The Wheels on the Bus
The wheels on the bus go round and round,
Round and round, round and round,
(pažami naznačujeme točenie kolies)

*The wheels on the bus go round and round,
All over the town.*

*The babies on the bus go wah, wah, wah,
(predvádzame plač, utierame si oči)*

*Wah, wah, wah, wah, wah, wah,
The babies on the bus go wah, wah, wah,
All over the town.*

*The mummies on the bus go sh, sh, sh...
(priložíme si prst k ústam a upokojíme plač bábätka)*

*The cats on the bus go miaow, miaow, miaow...
(klakneme si na štyri a preťahujeme chrbát ako mačky)*

*The dogs on the bus go bow, wow, wow...
(z prstov si urobíme psie uši a predvádzame mimikou výraz psa pre štekani)*

*The daddies on the bus go read, read, read...
(vystrieme si dlane pred oči a predvádzame čítanie novín)*

*The grannies on the bus go knit, knit, knit...
(pohybujeme rukami ako pri pletení)*

Riekanky počas sviatkov (Feasts)

Vianočné riekanky(Christmas)

*Here We Go Round the Christmas Tree,
The Christmas tree, the Christmas tree.*

(chodíme okolo vianočného stromčeka alebo jeho symbolov – stromček môže predstavovať aj dieťa)

*Here we go round the Christmas tree,
On a cold and frosty morning.*

*This is the way we open our presents...
(rozbaľujeme darčeky)*

*This is the way we eat mince pies...
(jeme biskupský chlebík)*

*This is the way we pull a cracker,
(roztahujeme tradičnú vianočnú petardu)*

Pull a cracker, pull a cracker,

*This is the way we pull a cracker,
On a cold and frosty morning.*

Bang!

(zakričíme a poskočíme)

Veľkonočné riekanky (Easter)

The Easter Bunny's Feet

The Easter Bunny's feet go hop, hop, hop,

(hopkáme)

While his big ears go flop, flop, flop,

(striháme ušami z prstov na hlave)

He is rushing on his way,

(utekáme)

To bring our eggs on Easter Day

With a hop, flop, hop, flop, hop.

(poskakujeme a striháme ušami.)

Riekanky na počesť narodenín (Birthday)

Today is Tom's birthday,

(ukážeme na dieťa, ktoré sa volá Tom)

Let's make him a cake.

(rukami urobíme pomyselnú tortu)

Mix and stir,

(jednou rukou miešame a trieme cesto)

Stir and mix,

Then into the oven to bake.

(vkladáme tortu do rúry)

Here's our cake so nice and round.

(ukážeme, aká je torta pekná a okrúhla)

Príloha E

Shoes and Socks

What do you wear on your head?

A hat.

What do you wear on your hands?

Gloves.

What do you wear when it's cold?

Socks.

Shoes and Socks.

Shoes and Socks.

What do you wear when it's warm?

Socks.

Shoes and Socks.

Shoes and Socks.

Where do you wear your hat?

On my head.

Where do you wear your gloves?

On my hands.

What do you wear on your feet?

Socks.

Shoes and Socks.

Shoes and Socks.

Táto jazz chant umožňuje precvičenie otázok s opytovacími zámenami „*what*“ a „*where*“ v jednoduchom prítomnom čase.

Umožňuje žiakom vnímať použitie privlastňovacích zámen „*my, your*“ a predložky „*on*“ a častým opakovaním sa im tieto gramatické javy fixujú. Táto jazz chant je veľmi efektívna, ak sa uplatňuje so silným úderom, ktorý je podobný vojenskému pochodu.

Stop That Noise!

Teacher: Sh! Sh! Stop that noise!

Chorus: Sh! Sh! Stop that noise!

Sh! Sh! Stop that noise!

*Teacher: Come on girls,
tell all the boys.
Tell all the boys,
to stop that noise!*

*Girls: Please be quiet.
Stop that noise!
Please be quiet.
Stop that noise!
Please be quiet.
Stop that noise!*

*Teacher: Come on boys,
tell all the girls.
Tell all the girl,
to stop that noise!*

*Boys: Shut up girls!
Stop that noise!
Shut up girls!
Stop that noise!
Shut up girls!
Stop that noise!*

*Teacher: Come on girls,
come on boys.
Tell everybody
to stop that noise!*

*Chorus: Sh! Sh! Stop that noise!
Sh! Sh! Stop that noise!
Sh! Sh! Stop that noise!*

*Teacher: Tell all the boys
to stop that noise!*

Táto jazz chant umožňuje precvičenie rozkazovacieho tvaru slovesa „*stop*“ a „*tell*“. Taktiež prezentuje niekoľko spôsobov, ako sa sťažovať na hluk, a to od zdvorilého, láskavého: „*Sh! Please be quiet*“ až po zlostný, drzý, imperatívny „*Shut up!*“

The Sun is Shining

The sun is shining.

I love the sun.

Me too.

The sun is shining.

I love the sun.

Me too.

The sun is shining.

I love the sun.

The sun is shining today.

It's raining today.

I love the rain.

Not me.

It's raining today.

I love the rain.

It's raining, raining today.

It's snowing today.

I love the snow.

I'm cold.

It's snowing today.

I love the snow.

I'm cold.

It's snowing today.

I love the snow.

It's snowing, snowing today.

Táto jazz chant demonštruje kontrast v použití prítomného priebehového a prítomného jednoduchého času. Všimnime si použitie krátkych tvarov „*me too*“ a „*not me*“, ktoré sú prijateľné v bežnej americkej angličtine a nahrádza to spojenie *I do too./So do I. I don't either./Neither do I.*

Where's Jack?

Where's Jack?

He's not here.

Where did he go?

I don't know.

Where's Mary?

She's not here.

Where did she go?

I don't know.

Where are Sue and Bobby?

They're not here.

Where did they go?

I don't know.

Where's Mr. Brown?

He's over there.

Where?

*Over there,
asleep in the chair.*

Táto jazz chant umožňuje precvičiť otázky v jednoduchom prítomnom čase:

„*Where's Jack?*“ a negatívnu odpoveď: „*He's not here.*“

Taktiež umožňuje precvičiť otázku v minulom jednoduchom čase „*Where*

did he go?“ a odpoveď v prítomnom jednoduchom čase: „*I don't know.*“

Všimnime si použitie osobných zámen *I, he, she, they*.

Listen To Me

Listen to me.

I'm listening.

Listen to me.

I'm listening.

Listen to me.

I am, I am.

Answer me.

I will, I will.

Answer me.

I will, I will.

Tell me the truth.

I will, I will.

Tell me the truth.

I will, I will.

Don't tell a lie.

I won't, I won't.

Don't tell a lie.

I won't, I won't.

Tell me the truth.

I will.

Answer me.

I will.

Listen to me.

I am.

Táto jazz chant umožňuje precvičiť rozkazovacie tvary slovíes *listen*, *answer*, *tell*, *don't tell* a odpovede v prítomnom priebehovom čase „*I'm listening*“ a budúcom „*I will/I won't*“, ktorým vyjadrujeme sľub. Všimnime si použitie predložky „*listen to*“.

Nasledujúce jazz chants sú veľmi jednoduché a vhodné aj pre úplných začiatocníkov – žiakov mladšieho školského veku.

Hi! How Are You?

Hi! How are you?

Fine. How are you?

Hi! How are you?

Fine. How are you?

Nice To Meet You

Nice to meet you.

Nice to meet you.

Nice to meet you.

Nice to meet you.

Nice to meet you.

I'm so glad to meet you.

Thank you, I'm glad to meet you.

How's Jack?

Hi! How are you?

Fine. How are you?

I'm fine. How's Bill?

He's fine.

How's Mary?

She's fine.

How are the children?

They're fine.

How's Jack?

He's sick.

Oh no!

Can You Speak English?

Can you speak English?

Not very well.

Can you speak Spanish?

Not very well.

Can you speak French?

Not very well.

Have a Candy

Have a candy.

Thanks a lot.

Have an ice cream.

Thanks a lot.

Have a milk.

Thanks a lot.

Have a sandwich

Thanks a lot.

How Do You Like It?

How do you like it?

I love it.

How do you like it?

I like it a lot.

How do you like it?

I like it a lot.

It's wonderful.

I'm glad you like it.

Is this OK?

It's wonderful.

Is this all right?

It's wonderful.

Is this OK?

It's wonderful.

Good.

I'm glad you like it.

Príloha F

