

Katalin SÝKORA HERNÁDY • Klaudia PAULIKOVÁ

SLOVENČINA AKO DRUHÝ JAZYK

Teória, didaktika a prax vyučovania
slovenského jazyka a slovenskej literatúry



Univerzita J. Selyeho

Slovenčina ako druhý jazyk

Teória, didaktika a prax vyučovania
slovenského jazyka a slovenskej literatúry



**Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta**

KATALIN SÝKORA HERNÁDY – KLAUDIA PAULIKOVÁ

SLOVENČINA AKO DRUHÝ JAZYK

**TEÓRIA, DIDAKTIKA A PRAX VYUČOVANIA
SLOVENSKEHO JAZYKA A SLOVENSKEJ LITERATÚRY**



Slovenčina ako druhý jazyk
v pregraduálnej príprave učiteľov

– 06R02-20-V01-00001 –

Komárno, 2026

Autori:

© Mgr. Katalin Sýkora Hernády, PhD., Univerzita J. Selyeho

© Mgr. Klaudia Pauliková, PhD., Univerzita J. Selyeho

Recenzenti:

prof. Dr. habil. Ildikó Vančo, PhD.

prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Zodpovední redaktori:

Mgr. Katalin Sýkora Hernády, PhD.

Mgr. Klaudia Pauliková, PhD.

Jazyková korektúra:

PhDr. Katarína Vaškaninová

Edičná rada Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho dňa 26. januára 2026 uznesením č. 04/2026 schválila Edičný plán PF UJS na rok 2026, ktorého súčasťou je aj táto vysokoškolská učebnica.

Publikácia bola vydaná vďaka finančnej podpore z Plánu obnovy a odolnosti SR – financované Európskou úniou NextGenerationEU v rámci projektu Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov.

Skrátený názov projektu SLOV2LIN

Kód projektu: 06R02-20-V01-00001

Vedúca projektu: Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.



Financované
Európskou úniou
NextGenerationEU

PLÁN [OBNOVY]



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VÝSKUMU,
VÝVOJA A MLÁDEŽE
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



Slovenčina ako druhý jazyk
v pregraduálnej príprave učiteľov
– 06R02-20-V01-00001 –

ISBN 978-80-8122-546-8 (tlačaná forma)

e-ISBN 978-80-8122-547-5 (elektronická forma)

Obsah

Úvod	17
1 Vymedzenie základných pojmov v kontexte menšinového vzdelávania	19
2 Výskumy v oblasti vyučovania druhého jazyka	25
3 Základné špecifiká jazykových rovín v kontrastívnom ponímaní	29
3.1 Typologická rozdielnosť	29
3.2 Fonetika, fonologické javy a pravopis	31
3.2.1 <i>Slovenská spisovná výslovnosť</i>	31
3.2.2 <i>Základy slovenského pravopisu</i>	38
3.3 Základy slovenskej lexikológie	41
3.4 Gramatika slovenského jazyka (morfológia, syntax)	42
3.4.1 <i>Základy slovenskej morfológie</i>	42
3.4.2 <i>Základy slovenskej syntaxe</i>	45
4 Teoretické východiská vyučovania iných jazykov, ako je materinský jazyk	49
4.1 Ciele jazykového vzdelávania	49
4.2 Jazykové úrovne	50
4.2.1 <i>Hlavné ciele a funkcie jazykových úrovní</i>	51
4.2.2 <i>Základná globálna stupnica</i>	51
4.3 Komunikačné jazykové kompetencie	53
4.4 Komunikačné jazykové činnosti	55
5 Aspekty cudzojazyčného vzdelávania v súradniciach druhého jazyka	59
5.1 Prístupy, metódy, techniky	60
5.1.1 <i>CLT – Komunikatívne vyučovanie jazykov</i>	61
5.1.2 <i>CLIL</i>	64
5.1.3 <i>TPR</i>	65
5.1.4 <i>TBL</i>	66
5.1.5 <i>Projektové vyučovanie</i>	67
5.1.6 <i>Problémové vyučovanie</i>	68
5.1.7 <i>Hybridné vzdelávanie – Blended Learning</i>	69

5.1.8	<i>Principiálny eklekticismus</i>	70
5.2	Výber cudzojazyčných techník a aktivít	71
5.2.1	<i>Drilovanie</i>	71
5.2.2	<i>Didaktické hry</i>	71
5.2.3	<i>Rolové hry a simulácie</i>	75
5.2.4	<i>Aktivity s informačnou medzerou</i>	75
6	Primárne vzdelávanie	77
6.1	Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry	77
6.1.1	<i>Obsahový štandard</i>	80
6.1.2	<i>Tematické okruhy</i>	81
6.2	Odporúčaná štruktúra vyučovacej hodiny	83
6.3	Vyučovanie čítania a písania	84
6.3.1	<i>Metóda splývavého čítania Sfumato</i>	85
6.3.2	<i>Comenia Script</i>	86
6.4	Vyučovanie slovnej zásoby	87
7	Prevenia a podpora správneho rečového vývinu	89
7.1	Dýchacie cvičenia – správne rečové dýchanie	89
7.2	Rytmické cvičenia	90
7.3	Intonačné cvičenia	91
7.4	Artikulačné cvičenia	91
7.5	Foneticko-fonologické cvičenia	91
8	Ďalšie aspekty vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry	93
8.1	Niektoré špecifiká žiakov	93
8.2	Domáca úloha – Zábavný koníček alebo zdroj nekonečného trápenia?	94
8.3	Umelá inteligencia vo výučbe jazykov – tipy na integráciu	94
9	Literárne mosty	97
9.1	Miesto slovenskej literatúry v ďalších vyučovacích predmetoch	101
10	Formatívne hodnotenie	105
10.1	Sebahodnotenie	108
10.2	Rovesnícke hodnotenie	110
10.3	Formatívne hodnotenie pedagógom	112
11	Odporúčania do praxe	115
11.1	Používanie slovenčiny na hodinách	115
11.2	Opravovanie chýb	115
11.3	Vysvetľovanie	116
12	Príklady dobrej praxe	121

12.1	Informačné medzery	121
12.2	Tornádo	122
12.3	Maľovaná rozprávka	123
12.4	Zamrznuté jazero	123
12.5	Kto som?/Čo som?	123
12.6	Dielňa vianočných elfov: Adventný kalendár	124
12.7	Naše divadlo	124
	Záver	127
	Použitá literatúra	131

Zoznam obrázkov

3.1	<i>Ilustrácia polohy artikulačných orgánov pri vybraných hláskach. Zdroj: vlastná tvorba (AI generované pomocou ChatGPT, OpenAI)</i>	35
4.1	<i>Celkové ovládanie jazyka (ŠPÚ, 2022:32)</i>	50
4.2	<i>Komunikačné kompetencie podľa SERR (ŠPÚ, 2022:129)</i>	54
4.3	<i>Jazykové činnosti. Zdroj: Ministerstvo, 2023:1</i>	55
5.1	<i>Rámec vyučovania jazyka s dôrazom na spätnú závislosť od kontextu. Zdroj: McDonough et al., 2013</i>	61

Zoznam tabuliek

1.1	Rozdiel medzi cudzím a druhým jazykom	22
3.1	Vybrané odlišnosti maďarského a slovenského jazyka	30
3.2	Slovenská abeceda	31
3.3	Maďarská abeceda	32
3.4	Orientačná tabuľka na nácvik správnej výslovnosti	34
4.1	Globálna stupnica referenčných úrovní SERR	52
6.1	Komponenty obsahového štandardu	80
6.2	Krátke zhrnutie tematických okruhov v 1. a 2. cykle vzdelávania	81
9.1	Odporúčané rozprávky pre vyučovanie slovenského jazyka	100
10.1	Symbody techniky <i>Tajné značky</i>	113

Túžba po neustálom zdokonaľovaní vyučovacích procesov, ktorá sprevádza prácu autorov, výskumníkov, odborníkov a vysokoškolských učiteľov, si vyžaduje nielen odborné poznanie, ale aj vnútornú motiváciu, citlivosť a odvahu hľadať nové cesty. Táto publikácia vznikla s nádejou, že prispeje k tomu, aby žiaci neboli len pasívnymi poslucháčmi v školských laviciach, ale aby spoznávali štátny jazyk aktívne, s radosťou, prostredníctvom pozitívnych zážitkov, a aby v procese učenia zažívali úspech, porozumenie i pocit istoty – o to viac, že v týchto školských laviciach sedia aj naše vlastné deti.

Publikáciu venujeme trom najväčším učiteľom – našim deťom Žofke, Maximu a Benimu, ktorí nám každý deň pripomínajú, prečo má naša práca zmysel.

Podakovanie

V prvom rade vyjadrujeme úprimné podakovanie Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, vďaka jeho podpore mohla byť táto publikácia vydaná.

Osobitné podakovanie patrí vedúcej a ideovej autorke projektu Dr. habil. PaedDr. Kinge Horváth, PhD. za podporu a inšpiráciu pri realizácii projektu.

Univerzite J. Selyeho patrí uznanie za vytvorenie podmienok na realizáciu projektu a vydanie tejto publikácie.

Podakovanie si zaslúžia aj vedúci Katedry slovenského jazyka a slovenskej literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD., ako aj bývalá pracovníčka fakulty PaedDr. Aníta Halászová za cenné odborné rady a podnety.

S úctou spomíname aj Mgr. Ildikó Hernády, ktorá sa dlhodobo venovala vyučovaniu slovenského jazyka na základných školách a svojou praxou bola pre nás inšpiráciou.

Vážime si, že recenzenti prof. Dr. habil. Ildikó Vančo, PhD. a prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD. prispeli k skvalitneniu publikácie svojím odborným posúdením rukopisu a podnetnými pripomienkami.

Za jazykovú korektúru patrí podakovanie PhDr. Kataríne Vaškaninovej.

Na záver vyslovujeme vďaka všetkým kolegom a spolupracovníkom, ktorí akýmkoľvek spôsobom prispeli k vzniku tejto knihy.

Úvod

Učebnica ponúka základný rámec pre vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka (L2). Zameriava sa predovšetkým na slovenský jazyk a slovenskú literatúru na 1. stupni základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Je koncipovaná ako odborná podpora pre budúcich pedagógov realizujúcich vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka metódami vyučovania cudzích jazykov. Obsah publikácie vychádza zo súčasných didaktických prístupov, aktuálne platného Konsolidovaného znenia Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie podľa Dodatkov č. 1 – 3 (Ministerstvo, 2023a; Ministerstvo, 2023b; Ministerstvo, 2024; Ministerstvo, 2025) a opiera sa predovšetkým o výsledky celoštátneho výskumu v rámci projektu *Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov* z roku 2025 (skrátенý názov: SLOV2LIN, kód projektu: 06R02-20-V01-00001). Učebnica ponúka systémové poznatky o jazykových potrebách, vývinových špecifikách a komunikačných stratégiách žiakov základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským pri osvojovaní slovenčiny.

Publikácia má za cieľ prispieť nielen k teoretickým poznatkom o systéme slovenského jazyka, ale aj k metodologickej istote budúceho pedagóga tým, že predkladá prehľad odporúčaných postupov, didaktických princípov a praktických návrhov, ktoré podporujú funkčné osvojenie slovenského jazyka v prirodzených komunikačných situáciách v školskom prostredí. Prepojenie didaktiky, teórie a praxe je nevyhnutné pre kvalitnú prípravu budúcich učiteľov.

Pre vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry na 1. stupni základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským, ako aj pre túto publikáciu tvorí pevný základ Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín (Štátny pedagogický ústav, 2016) vytvorený na základe Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách schváleného pod č. 2016-17780/27322:1-A10A0. Tento metodický materiál definuje základné východiská osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) už v predprimárnom vzdelávaní, zdôrazňuje potrebu začať s jeho osvojovaním v ranom veku a poukazuje na význam prirodzeného, hravého a integrovaného prístupu s dôrazom na komunikatívne vyučovanie. Osvojovanie slovenského jazyka v predškolskom vzdelávaní sa má realizovať nielen v rámci vzdelávacích aktivít, ale aj počas všetkých denných činností, pričom kladie dôraz na prepojenie materinského a slovenského jazyka a na rešpektovanie jazykovej a poznatkovej úrovne dieťaťa. Dokument ponúka zásady, metódy a organizačné formy vyučovania, ktoré vychádzajú z prístupov využívaných pri výučbe cudzích jazykov. Uplatňovanie komunikatívneho a hravého prístupu, ako aj koncepcie slovenského jazyka ako L2, sa tak vďaka tomuto materiálu stalo súčasťou praxe predprimárneho vzdelávania už od roku 2016.

Na tieto východiská nadväzujeme aj v tejto učebnici, pričom vychádzame z predpokladu, že časť žiakov národnostných menšín sa so slovenským jazykom stretáva až v prvom ročníku základnej školy. Z tohto dôvodu niektoré základné jazykové javy a princípy približujeme podrobnejšie. V jednotlivých kapitolách zároveň opakovane poukazujeme na kontrastívne znaky slovenského a maďarského jazyka, a to v rôznych súvislostiach.

Cieľovou skupinou je vymedzený okruh študentov učiteľstva primárneho a predprimárneho vzdelávania (predškolskej a elementárnej pedagogiky), odporúča sa aj pedagógom z praxe vyučujúcim na spomenutých stupňoch vzdelávania.

Osvojovanie slovenského jazyka prirodzene obohacuje celkový jazykový aj osobnostný rozvoj žiaka. Publikácia pomáha budúcim pedagógom lepšie porozumieť procesom osvojovania si druhého jazyka (L2), vyhnúť sa častým chybám vo vyučovaní a viesť žiakov tak, aby sa zo slovenčiny stal prirodzený komunikačný nástroj, a nie iba súbor pravidiel na memorovanie. Zároveň je dôležité zdôrazniť, že slovenčina sa nemá vyučovať izolovane, aj pri jej vyučovaní je potrebné rozvíjať všetky schopnosti a zručnosti žiakov – od rečových a komunikačných zručností cez kritické myslenie až po sociálne a emocionálne kompetencie – čím sa podporuje aj učenie v ostatných vyučovacích predmetoch.

Vzhľadom na to, že väčšina študentov pochádza z maďarského jazykového prostredia, do učebnice zaraďujeme aj maďarské ekvivalenty niektorých pojmov, ktoré napomáhajú presnému pochopeniu odbornej terminológie a osvojeniu si pojmov v kontexte materinského jazyka.

1 Vymedzenie základných pojmov v kontexte menšinového vzdelávania

V našom prípade je dôležité objasniť niekoľko základných pojmov, aby sme porozumeli rozdielom medzi materinským jazykom, prvým jazykom, druhým jazykom a cudzím jazykom.

Podľa Soltésza et al. (1972) **menšina** [*kisebbség*] znamená skupinu ľudí, ktorá je početne menšia v porovnaní s inou skupinou, najmä vo vzťahu k národu určujúcemu národný charakter štátu, teda o etnickú skupinu alebo národnosť žijúcu v menšinovom postavení. Národnosť predstavuje etnickú skupinu, žijúcu v rámci štátu v menšinovom postavení, ktorá nehovorí jazykom väčšiny. Národ je historicky utvorená trvalá ľudská komunita, ktorú spája spoločný jazyk, spoločné územie, spoločný hospodársky život a kultúrne podmienené spoločné psychické a duchovné vlastnosti. O národe možno hovoriť len v prípade súčasného splnenia uvedených aspektov (Berei et al., 1972).

Berei et al. (1972) opisuje **národnosť** [*nemzetiség*] ako skupinu obyvateľov, žijúcu na území určitého štátu, ktorá nepatrí k dominantnému národu, a preto sa nachádza v menšinovom postavení. Ide o spoločenstvo, ktoré spája najmä spoločný jazyk a kultúra, pričom tieto znaky ho zároveň odlišujú od iných národností alebo národov. Podľa trestnoprávnej teórie sa národnosť chápe ako príslušnosť jednotlivca k určitému národu, ktorý predstavuje historicky utvorené a organizované spoločenstvo ľudí so spoločnými dejinami, ekonomikou, kultúrou, územím, psychickými znakmi a vedomím vlastnej národnej identity (Čentěš et al., 2013).

Tieto klasické definície v súčasnom menšinovoprávnom a sociolingvistickom diskurze prechádzajú zásadnou transformáciou a diferenciaciou. Moderné medzinárodnoprávne dokumenty, predovšetkým Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín (Framework Convention for the Protection of National Minorities, 1995), sa zámerne vyhýbajú statickej definícii národnostnej menšiny, aby umožnili flexibilnú aplikáciu práv na základe dynamického spoločenského vývoja. Tematický komentár Rady Európy k politickým právam národnostných menšín (Poradný výbor pre Rámcový dohovor, 2012) zdôrazňuje, že jazyk a identita nie sú statické atribúty pridelené jednotlivcovi zvonku. Naopak, menšinová identita je fluidná, dynamická a formuje sa v priebehu životnej dráhy jednotlivca v závislosti od sociálneho kontextu a slobodnej sebaidentifikácie. Príslušnosť k menšine preto nemožno viazať výlučne na kritériá ako je územie či ekonomika, ale na subjektívne rozhodnutie jednotlivca zúčastňovať sa na živote danej komunity a rozvíjať jej kultúrne a jazykové dedičstvo.

Jazyk predstavuje základný dorozumievací prostriedok ľudskej spoločnosti. V bežnej komunikácii sa pojmy jazyk a reč často používajú ako synonymá, hoci z lingvistického hľadiska ide

o odlišné javy (Krištof & Ondrus, 1974). Jazyk možno chápať ako komplexný systém znakov a pravidiel, prostredníctvom ktorého ľudia sprostredkujú informácie, myšlienky a skúsenosti; zároveň ide o najdôležitejší, najefektívnejší a najsofistikovanejší systém ľudskej komunikácie, ktorý je úzko prepojený s činnosťou ľudskej mysle a kognitívnymi procesmi (Kugler & Tolcsvai, 2000).

Jazyk je v ľudskej spoločnosti prostriedkom komunikácie, organizácie spoločnej práce a myslenia. Svojou povahou predstavuje systém zvukových znakov, ktorým v rámci jazykového spoločenstva prislúcha rovnaký význam. Počas celej histórie ľudstva zohrával významnú úlohu aj ako prostriedok šírenia poznatkov a umožňoval odovzdávanie skúseností medzi jednotlivými generáciami. Hoci ide o spoločenský jav, jazyk nepatrí priamo k spoločenskému základu ani nie je súčasťou nadstavby spoločnosti. Jeho vývoj verne odráža historické a spoločenské podmienky života národa, ktorý daným jazykom hovorí, ako aj zmeny, ktoré v týchto podmienkach nastávajú. V závislosti od historických procesov môžu vznikať nové jazyky a iné postupne zanikajú. Živý jazyk slúži konkrétnemu národu ako nástroj dorozumievania a vyjadrovania myšlienok (Berei et al., 1959). Jazyk je znakový systém tvorený rečovými zvukmi, ktorý slúži ako prostriedok vyjadrovania myšlienok a spoločenskej komunikácie. Zároveň môže predstavovať aj variant používaný v určitej sociálnej skupine alebo prostredí, prípadne spôsob vyjadrovania odrážajúci myslenie a vkus jednotlivca alebo komunity. Jazyk nepočujúcich môže byť chápaný ako systém znakov, ktoré nemajú podobu rečových znakov, ale majú v danej komunite ustálený význam (Soltész et al., 1972). Z psycholingvistického hľadiska možno jazyk chápať ako formu ľudského správania, v rámci ktorej sa uplatňuje systém navzájom prepojených znakov založený na osvojených návykoch (Gósy, 1999).

V oblasti súčasnej vzdelávacej politiky a jazykového plánovania sa pohľad na funkciu jazyka posúva od deskriptívneho opisu systému k jeho spoločensko-politickej a ekonomickej hodnote. Ako uvádzajú Gazzola et al. (2023), jazyková politika moderného štátu priamo ovplyvňuje alokáciu zdrojov, sociálnu spravodlivosť a demokratickú participáciu menšín. Jazyk menšiny už nie je len folklórnym prvkom či historickým dedičstvom, ale legitímnym nástrojom verejnej sféry a vzdelávacieho systému. Podľa odporúčaní Výboru expertov Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (2020) štátne vzdelávacie politiky prechádzajú od asimilačných tendencií k aktívnej podpore revitalizácie menšinových jazykov, čím sa zabezpečuje pluralita a sociálna kohézia celej spoločnosti.

Pojem „**materinský jazyk**“ [*anyanyelv*] sa v odbornej literatúre vykladá rôznymi spôsobmi a neexistuje jeho jednoznačná, univerzálna definícia. Vo všeobecnosti sa týmto pojmom označuje jazyk, ktorý si človek osvojí ako prvý, jazyk, ktorým sa identifikuje, alebo jazyk, ktorý najčastejšie používa v každodennej komunikácii. Materinský jazyk možno vymedziť z viacerých hľadísk: môže ísť o jazyk nadobudnutý v ranom detstve (pôvod), jazyk, ku ktorému má jednotlivec osobný vzťah (identifikácia), jazyk, ktorý ovláda na najvyššej úrovni (kompetencia), alebo jazyk, ktorý využíva najčastejšie (funkcia). Ako uvádza Skutnabb-Kangas (1995), tieto prístupy sa môžu líšiť a v mnohých prípadoch sa navzájom neprekrývajú, preto určenie materinského jazyka nemusí byť vždy jednoznačné, najmä v podmienkach viacjazyčného prostredia. Autor zdôrazňuje, že materinský jazyk nemožno chápať ako jednu presne a objektívne vymedzenú kategóriu, ale ako

pojmem, ktorý je potrebné interpretovať na základe viacerých vzájomne prepojených faktorov. Jedným z významných prístupov je chápanie materinského jazyka ako jazyka, ktorý si jednotlivec osvojil v detstve ako prvý. Tento jazyk sa však nemusí vždy zhodovať s tým, ktorý osoba neskôr používa najlepšie, alebo s ktorým sa identifikačne stotožňuje. Najmä v multilingválnom prostredí nie je výnimočné, že človek vníma ako svoj materinský jazyk viac než jeden jazyk. Definovanie materinského jazyka preto môže vychádzať z viacerých dimenzií, ako sú jazyková kompetencia (jazyk, ktorý jednotlivec ovláda najlepšie), identita (jazyk, s ktorým sa stotožňuje) a frekvencia používania (jazyk, ktorý najčastejšie využíva v každodennej komunikácii). Tieto kritériá sa však nemusia navzájom prekrývať, čo znamená, že pojem materinského jazyka je flexibilný a závislý od konkrétneho kontextu. Skutnabb-Kangas (1995) zároveň upozorňuje, že určenie materinského jazyka je obzvlášť problematické v spoločnostiach, kde je viacjazyčnosť prirodzenou súčasťou života. V takýchto podmienkach sa jazyková situácia jednotlivca môže dynamicky meniť napríklad vplyvom migrácie, vzdelávania alebo sociálneho prostredia. V niektorých krajinách môže dominancia oficiálneho jazyka viesť k potláčaniu menšinových jazykov, čo následne ovplyvňuje aj to, ktorý jazyk jednotlivci považujú za svoj materinský jazyk.

Ak vzdelávací systém nepodporuje jazyk, ktorý si dieťa osvojilo ako prvý, môže to mať negatívny dopad na jeho školskú úspešnosť aj na formovanie identity. Naopak, podpora materinského jazyka prispieva ku kognitívnemu rozvoju a zlepšuje výsledky vo vzdelávaní (Skutnabb-Kangas, 1995).

Používanie jazyka a jazyková kompetencia preto nepredstavujú iba individuálnu záležitosť, ale aj širší spoločenský a politický problém. Rôzne definície materinského jazyka odrážajú odlišné ideologické a vzdelávacie prístupy, ktoré ovplyvňujú jeho interpretáciu. Z uvedeného vyplýva, že materinský jazyk nemožno vnímať len ako jazykovedný pojem, ale ako komplexný fenomén úzko prepojený s identitou jednotlivca, jeho sociálnym postavením a vzdelávacími možnosťami (Skutnabb-Kangas, 1995).

Podľa iných odborných zdrojov sa materinský jazyk taktiež chápe ako jazyk, ktorý si človek osvojí ako prvý v detstve a ktorý používa najprirodzenejšie, najčastejšie a s najväčšou istotou (Soltész, et al., 1972). Je to jazyk, ktorý si človek spravidla osvojí v detstve, najčastejšie v prostredí svojej rodiny alebo rodnej krajiny, a zároveň jazyk, v ktorom najradšej komunikuje a premýšľa. V niektorých prípadoch sa však stáva, že jednotlivci považujú za svoj materinský jazyk aj jazyk, ktorý si osvojili až v dospelosti. Materinský jazyk sa zároveň často považuje za jeden z dôležitých znakov národnostnej príslušnosti (Berei et al. 1959).

V odbornej literatúre je veľmi ťažké nájsť zdroj, ktorý by jednoznačne a spoľahlivo vysvetľoval východiská vzniku pojmov **prvý jazyk (L1)** a **druhý jazyk (L2)**. Termín „prvý jazyk“ (L1) sa spravidla používa na označenie jazyka, ktorý si jednotlivec osvojil skôr, zatiaľ čo „druhý jazyk“ (L2) označuje jazyk nadobudnutý následne v poradí. Osvojovanie prvého jazyka prebieha zvyčajne v ranom detstve v prirodzenom, neplánovanom prostredí (Saville-Troike, 2016; Skutnabb-Kangas, 1995). Mnohé deti sú však už v tomto období vystavené viacerým jazykom súčasne, čo vedie buď k simultánnemu alebo následnému osvojovaniu viacerých jazykov. V takýchto prípadoch možno hovoriť o tom, že jedinec disponuje viacerými prvými jazykmi. Tento jav je bežný, ba dokonca čoraz častejší v spoločnostiach s vysokou mierou bilingvizmu

alebo multilingvizmu. Aj na Slovensku sa čoraz častejšie stretávame s deťmi pochádzajúcimi zo zmiešaných manželstiev, ktoré si od narodenia v prirodzenom prostredí osvojujú dva jazyky paralelne. V ich prípade je preto problematické jednoznačne definovať prvý jazyk (L1) ako monolingválnu kategóriu.

Tabuľka 1.1: Rozdiel medzi cudzím a druhým jazykom. Zdroj: vlastná tvorba

	Cudzí jazyk	Druhý jazyk
Kontext	Učíme sa ho v prostredí, v ktorom sa bežne nepoužíva (napr. angličtina na Slovensku). Kontakt s jazykom je preto obmedzený na školu, učebnice, sociálne siete, aplikácie, filmy. Jazykové prostredie je často umelé a štruktúrované.	Učíme sa ho v prostredí, kde je tento jazyk dominantným komunikačným nástrojom spoločnosti (napr. slovenčina pre cudzinca žijúceho na Slovensku alebo pre národnostnú menšinu s iným materinským jazykom) a/alebo úradným jazykom. Kontakt s jazykom je prirodzený, obklopuje nás všade, v práci, v obchode, v úradnom styku. Jazykové prostredie je prirodzené.
Kultúra	Kultúrna zložka cudzieho jazyka je dôležitá, avšak doplnková, nie je nevyhnutnou súčasťou prežitia.	Kultúrna zložka je aktívnou súčasťou spoločnosti, tvorí teda nevyhnutnú súčasť prežitia.
Praktický dopad	Učíme sa ho „vedome“, výučba a učenie sa sú simulované a zámerné. Komunikačné situácie sa nevyskytujú prirodzene v prostredí, v ktorom žijeme, vyhľadávame ich úmyselne.	Možnosť stretávať a používať jazyk aj mimo školského prostredia je vysoká, obklopuje nás všade. Okrem „vedomého“ učenia sa ponúka aj možnosť „podvedomej akvizície“, čo umožňuje jazyk prijímať aktívne i pasívne takmer vždy. Komunikačné situácie sa vyskytujú prirodzene a ponúkajú mnoho možností na precvičovanie a zdokonaľovanie sa.

Cudzí jazyk [*idegen nyelv*] je jazyk patriaci inému národu alebo krajine (Soltész et al., 1972). Vyučovanie cudzieho jazyka sa od druhého jazyka líši nielen sémantikou, ale aj prostredím, motiváciou a spôsobom, akým sa informácie spracovávajú. Napriek tomu, že slovenčina ako L2 nie je cudzím jazykom, mnohé zdroje ju odporúčajú vyučovať práve spôsobom vyučovania cudzích jazykov. Pre lepšie pochopenie rozdielu medzi druhým a cudzím jazykom je vhodné aplikovať tieto koncepty na sociolingvistickú realitu Slovenskej republiky: zatiaľ čo slovenský jazyk plní funkciu štátneho a úradného jazyka, pre príslušníkov národnostných menšín (napr. maďarskej) má postavenie druhého jazyka (L2), keďže si ho osvojujú v prirodzenom majoritnom

jazykovom prostredí ako dôležitý nástroj spoločenskej integrácie. Naopak, cudzí jazyk, akým je napríklad angličtina či nemčina, je vyučovaný ako umelo konštruovaný predmet bez prítomnosti prirodzeného komunikačného prostredia mimo školskej triedy. Pre lepšie porozumenie sú základné rozdiely znázornené v tabuľke 1.1.

Psycholingvistika predstavuje vednú disciplínu, ktorá vznikla na pomedzí jazykovedy a psychológie. Jej cieľom je skúmať a opisovať procesy prebiehajúce v ľudskej mysli počas používania jazyka, najmä pri tvorbe a porozumení viet. Medzi základné oblasti psycholingvistiky patrí produkcia reči, percepcia a porozumenie reči, osvojovanie materinského jazyka, poruchy reči a jazykové poruchy, ako aj osvojovanie písanej formy jazyka a proces čítania (Gósy, 1999; Miller, 1965).

V kontexte psycholingvistických výskumov vyvstáva otázka, prečo sa v súčasnosti kladie taký dôraz na komunikatívne orientované vyučovanie jazykov a na význam raného jazykového vzdelávania. Psycholingvistika poukazuje na skutočnosť, že pri osvojení materinského jazyka sa stratégie porozumenia a produkcie viet, vrátane gramatických štruktúr, vyvíjajú postupne v niekoľkých fázach. V počiatočných štádiách sú medzi deťmi výrazné individuálne rozdiely. Následne sa objavujú jednoduché, všeobecne platné pravidlá s veľkým rozsahom použitia, ktoré sú postupne dopĺňané množstvom špecifickejších pravidiel. V ďalšej fáze sa tieto pravidlá začínajú prepájať do uceleného systému a napokon sa rozvíja aj jazykové uvedomovanie. Dôležité je zdôrazniť, že tieto procesy prebiehajú prirodzene, bez explicitného vyučovania gramatiky (Cole & Cole, 1998; Gósy, 1999). Ilustratívnym príkladom je prípad dievčaťa Genie (Steinberg, 1993), ktoré vyrastalo v extrémnej sociálnej izolácii a nemalo možnosť prirodzene si osvojiť jazyk. Po jej objavení síce postupne nadobudla slovnú zásobu, avšak ani po niekoľkých rokoch učenia sa jej reč nestala gramaticky plne vyvinutou. Tento prípad poukazuje na význam raného jazykového vstupu a podporuje význam včasného jazykového rozvoja.

V procesoch osvojovania jazyka sa uplatňujú tzv. **biologické hranice** (kritické obdobia). Prvá hranica, ktorá je nevyhnutná pre úplne úspešné osvojenie materinského jazyka, sa približne viaže na vek 6 – 7 rokov, čo znamená, že proces osvojovania jazyka by sa mal začať pred týmto obdobím. Druhá hranica, ktorá zohráva významnú úlohu aj pri osvojení cudzieho jazyka, sa objavuje približne okolo 10. – 13. roku života. V dôsledku plasticity mozgu je dieťa schopné osvojiť si cudzí jazyk bez prízvuku najmä vtedy, ak je vystavené pôsobeniu iného jazyka než materinského ešte pred dosiahnutím druhej biologickej hranice (Lenneberg, 1967; Scovel, 1979). U dojčiat bola preukázaná citlivosť na fonémy všetkých jazykov sveta, ktorá sa približne okolo ôsmeho mesiaca postupne vytráca (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Metodický list pre osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín (Štátny pedagogický ústav, 2016) uvádza, že za optimálny čas na začatie osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka sa považuje obdobie okolo štvrtého roku života, keď je rečový vývin v materinskom jazyku už ukončený. V prípade bilingválnej rodinnej socializácie sa však uvedená veková hranica nemusí striktne uplatňovať, keďže osvojovanie jazykov prebieha prirodzene už od raného detstva.

V kontexte potenciálne bilingválneho prostredia je potrebné poukázať aj na špecifiká detí považovaných za dvojjazyčné, ktoré si druhý jazyk osvojujú od narodenia alebo v ranom detstve,

približne do veku troch až štyroch rokov, pričom jazykový vývin prebieha v rovnakých etapách ako u monolingválnych jedincov. Po dovŕšení piateho roku sa vývinové trajektórie odlišujú a osvojovanie gramatiky prebieha iným spôsobom, čo označujeme ako následný bilingvizmus. Ďalší významný vývinový medzník nastáva okolo siedmeho roku života, keď dochádza k zmene v osvojovaní syntaktických štruktúr; od tohto obdobia už hovoríme o učení sa cudzieho jazyka. Hoci vek zohráva pri osvojovaní ďalšieho jazyka významnú úlohu, neexistuje pevná veková hranica, po ktorej by jeho osvojenie nebolo možné, pričom v jednotlivých vývinových obdobiach sa uplatňujú odlišné metódy učenia (Meisel, 2006; Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

Keďže na Slovensku je slovenčina *štátnym jazykom* [államnyelv], nemožno ju ani pre príslušníkov národnostných menšín definovať ako cudzí jazyk, ale skôr ako druhý jazyk, teda jazyk osvojovaný si po materinskom jazyku. Pre adekvátne spoločenské uplatnenie je nevyhnutné, aby si jednotlivci osvojili štátny jazyk na čo najvyššej úrovni.

Výchova a vzdelávanie v slovenskom jazyku sa v školských zariadeniach s vyučovacím jazykom maďarským začína už v materskej škole. Z tohto dôvodu kladieme dôraz aj na také faktory a stratégie, ktoré podporujú osvojovanie materinského jazyka, keďže tieto procesy sú navzájom prepojené a ovplyvňujú celkový jazykový rozvoj dieťaťa.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosť | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Vysvetlite pojmy menšina a národnosť.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Vysvetlite nasledujúce pojmy: materinský jazyk, štátny jazyk, prvý jazyk, druhý jazyk, cudzí jazyk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aký je rozdiel medzi druhým a cudzím jazykom? Uvedte konkrétne príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo sú biologické hranice a ako sa uplatňujú v procese osvojovania jazyka?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

2 Výskumy v oblasti vyučovania druhého jazyka

Vyučovanie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským (VJM) prechádza v súčasnosti zásadnou paradigmatickou transformáciou. Analýzy a správy (MŠVVaM SR, 2014) opakovane upozorňovali na metodické nedostatky v príprave pedagógov a akútnu absenciu špecifických učebných materiálov. Tieto zistenia korelujú s pozorovaniami Vančo (2020) a Nagya (2020), podľa ktorých súčasné vzdelávacie zdroje často nereflektujú autentické komunikačné potreby žiakov v bilingválnom prostredí, čo vytvára priepasť medzi formálnymi požiadavkami štátu a realitou vo vyučovacom procese. Absencia funkčnej kognitívno-lingvistickej pedagogiky tak bráni efektívnej integrácii, pričom inovatívne stratégie zostávajú podľa zistení Szóköla a Hriňáka (2024) skôr na okraji záujmu inštitúcií. Zastarané vyučovacie postupy, nízka dostupnosť vhodných materiálov a nesúlad so štandardmi komunikačných kompetencií, vedú teda k obmedzenému úspechu maďarskej menšiny (Tódor et al., 2024; Vančo, 2017).

Zásadným zlomom v tejto oblasti je zákon č. 415/2021 Z. z. a nadväzujúca kurikulárna reforma z roku 2023, ktorá je súčasťou Plánu obnovy a odolnosti SR. Táto reforma presúva ťažisko z prostej transmisie informácií na rozvoj funkčnej gramotnosti a zručností 21. storočia. Legislatíva po novom explicitne ukladá povinnosť vyučovať štátny jazyk v menšinových školách metódami cudzích jazykov, čím sa slovenčina transformuje z vnímanej bariéry na nástroj inklúzie.

Úspešnosť osvojovania L2 nie je len otázkou lingvistickou, ale v silnej miere aj postojovou a geografickou. Lanstyák (2000) a Dolník (2012) upozorňujú, že pre časť maďarskej menšiny predstavuje bilingvizmus skôr pragmatickú nevyhnutnosť než dobrovoľnú voľbu, čo je často živené predstavou, že minoritný jazyk oslabuje majoritný unifikujúci prvok národa. Jazykové postoje sú navyše formované historickými a sociokultúrnymi faktormi (Domonkosi, 2007; Dörnyei, 2005).

Výskumy v tejto tematike potvrdzujú, že efektivita výučby je priamo naviazaná na sociálny kontext a mieru expozície jazyka v regiónoch. Misad (2014) konštatuje, že v sídlach s kompaktným maďarským osídlením je úspešnosť najnižšia pre absenciu prirodzených komunikačných príležitostí. Norton (2013) v tejto súvislosti diferencuje medzi motiváciou a investíciou do jazyka. Žiaci môžu vykazovať inštrumentálnu motiváciu (napr. úspešné absolvovanie skúšky alebo testu zo slovenčiny), avšak nemusia vnímať jazyk ako integrálnu súčasť vlastnej identity. Podľa Darvina & Nortona (2014) k hlbšej investícii dôjde len vtedy, ak si žiaci dokážu predstaviť svoje „budúce ja“ v rámci inkluzívnej komunity.

Z hľadiska teórie akvizície druhého jazyka (SLA) sa v našom kontexte často naráža na tzv. model oddelených jazykových schopností, ktorý vníma maďarčinu a slovenčinu ako izolované

systémy. Moderný výskum však presadzuje teóriu spoločnej základnej kompetencie (Cummins, 2021). V tomto modeli sa materinský jazyk nepovažuje za prekážku, ale za kognitívny zdroj, na ktorom sa buduje štátny jazyk prostredníctvom medzijazykovej pedagogiky. Tento termín sa v odbornej terminológii nazýva *translanguaging*. Prekonanie priepasti medzi kompetenciou a používaním jazyka v praxi si vyžaduje balansovanú prítomnosť troch základných pilierov úspechu, ktoré Grin (2003) vysvetľuje nasledovne: *kapacita* (celková jazyková kompetencia), *príležitosť* (podpora na makroúrovni) a *túžba* (ochota komunikovať). Duibhir (2019) v tejto súvislosti hovorí o tzv. priepasti medzi kompetenciou a používaním, kedy nárast jazykových znalostí automaticky nevedie k ich praktickému využívaniu. V našom kontexte sa tento jav prejavuje tým, že zatiaľ čo legislatíva posilňuje „*kapacitu*“, metodická prázdnota na mikroúrovni tried zlyháva v stimulácii *túžby* a *príležitosti* pre spontánnu komunikáciu.

V rámci aktuálneho projektu SLOV2LIN sa realizoval hĺbkový výskum postojov a didaktického rozhodovania učiteľov. Adaptívne vyučovanie, ktoré dynamicky reaguje na potreby žiakov (Vogt & Rogalla, 2009; Parsons et al., 2018), sa ukazuje ako kľúčové pre úspech v heterogénnych triedach. Najnovšie analýzy v rámci tohto projektu (Sýkora Hernády et al., 2026) potvrdzujú, že hoci pedagógovia silne deklarujú dôležitosť slovenčiny pre profesijný život a sociálnu integráciu žiakov, ich reálne každodenné používanie štátneho jazyka mimo školy zostáva limitované. Výskum preukázal štatisticky významný vplyv regiónu na behaviorálnu dimenziu používania jazyka. Najvyššia miera využívania slovenčiny v mimoinštitucionálnom prostredí sa zaznamenala u učiteľov v Bratislavskom kraji. Naopak, významne nižšie hodnoty vykazovali učители v Trnavskom kraji, čo korelovalo s vyššou hustotou menšinového osídlenia. Tieto dáta naznačujú, že intenzívnejšie osobné využívanie štátneho jazyka a silná motivačná orientácia učiteľov sú kľúčovými prediktormi ich didaktických volieb a vnímania komunikačných kompetencií u žiakov. Ukázalo sa, že adaptívna povaha výučby je úzko spätá s tým, ako samotní pedagógovia vo svojom súkromnom a profesijnom živote narábajú s jazykovým repertoárom v bilingválnom prostredí. Podobné výsledky vo svojom výskume prezentovali aj Borbélyová et al. (2026). Autori zistili, že pripravenosť učiteľov materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku na výučbu štátneho jazyka súvisí najmä s vyšším vekom, dlhšou pedagogickou praxou a aktívnejším používaním slovenského jazyka v každodenných komunikačných situáciách.

Výskum v oblasti slovenčiny ako L2 teda naznačuje, že kľúčom k úspechu nie je len zmena učebníc, ale transformácia celkového pedagogického myslenia. V modernom jazykovom vzdelávaní uprednostňujeme zameranie na žiaka (Richards a Rodgers, 2014), komunikatívny prístup vo vyučovaní (Rada Európy, 2020) a plurilingvizmus a inklúziu, ktoré zohľadňujú viacjazyčné a menšinové jazykové kontexty (Beacco a kol., 2016; Rada Európy, 2020). Za kľúč k úspechu sa považuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie a jazykových znalostí rôznymi modernými prístupmi, ale aj zdôrazňovanie potreby rovnováhy medzi komunikáciou zameranou na význam, a výučbou zameranou na formu s cieľom plne rozvinúť jazykovú znalosť. Rovnako považujeme za dôležité aj začleňovanie interakčnej komunikácie do vzdelávacieho procesu (Kecskés et al., 2018). Práve preto je potrebné prejsť od vnímania slovenčiny ako izolovaného systému k modelu, ktorý rešpektuje bilingválnu identitu žiaka a využíva jeho materinský jazyk ako

základný stavebný prvok pre úspešnú integráciu do spoločnosti.

Potreba zmeny je silne prítomná od roku 2023 aj v rámci reformy učebných osnov na Slovensku ako súčasť Plánu obnovy a odolnosti. Tieto zmeny odrážajú potrebu obsahu a formy vzdelávania na základných školách s cieľom zlepšiť gramotnosť žiakov a zručnosti 21. storočia (Ministerstvo, 2023a). Reforma sa zavádza postupne, pričom všetky základné školy (v prvom ročníku) začínajú svoje vzdelávanie na základe nových učebných osnov od školského roka 2026/2027. Cieľom je prejsť od prenosu informácií k situáciám, kde žiaci interpretujú informácie prostredníctvom skúseností z reálneho sveta, a posilniť rozvoj kľúčových kompetencií a digitálnych zručností. Účelom týchto zmien je podporiť komplexný rozvoj žiakov prostredníctvom učebných osnov, ktoré sú koherentné, progresívne, univerzálne, inkluzívne a flexibilné, čím sa zabezpečí holistický rast každého žiaka. Vzhľadom na tieto navrhované zmeny je nevyhnutné prehodnotiť aj dôležitosť výučby slovenského jazyka.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosti | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Akú úlohu zohráva regionálne a spoločenské prostredie pri používaní štátneho jazyka? Kde bola zaznamenaná najvyššia a kde signifikantne nižšia miera využívania slovenčiny u učiteľov?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aký je zásadný rozdiel medzi starým prístupom k vyučovaniu slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským a novým modelom, ktorý zavádza kurikulárna reforma z roku 2023?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

3 Základné špecifiká jazykových rovín v kontrastívnom ponímaní

V tejto kapitole sú predstavené základné poznatky z oblasti slovenskej fonetiky, pravopisu, lexikológie, morfológie a syntaxe, ktoré tvoria nevyhnutné východisko pre odbornú prípravu študentov učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským, pričom zároveň priblížujeme aj teoretické východiská týchto jazykových javov. V nasledujúcich podkapitolách sa zameriavame na niektoré základné kontrastívne javy slovenského a maďarského jazyka, ktoré sa vyskytujú vo vyučovaní žiakov prvého a druhého vzdelávacieho cyklu, pričom ich úplné poznanie a komplexná analýza sú podstatne širšie a zložitejšie.

3.1 Typologická rozdielnosť

Medzi jednotlivými jazykmi možno pozorovať mnohé podobnosti, najmä pokiaľ ide o ich štruktúru a zvukovú stránku slov (Berei et al., 1959).

Kontrastívne znaky [*kontrasztív jelenségek*] medzi maďarským a slovenským jazykom predstavujú dôležitý jazykovedný aj metodický prístup, ktorý vychádza z porovnávania dvoch jazykových systémov a zároveň z využívania materinského jazyka pri učení sa druhého jazyka.

Opieranie sa o materinský jazyk je prirodzené, pretože práve v ňom prebieha myslenie najmä v začiatkových fázach osvojovania nového jazyka. Podstata kontrastívneho prístupu spočíva v tom, že sa systematicky sledujú podobnosti a rozdiely medzi jazykmi, pričom jedným z nich je spravidla materinský jazyk študentov a druhým cieľový jazyk. V prípade maďarčiny a slovenčiny ide o jazyky, ktoré sa výrazne líšia svojím pôvodom aj štruktúrou.

Z pedagogického hľadiska je dôležité sústrediť sa najmä na tie jazykové javy, ktoré sa odlišujú, pretože práve tie môžu spôsobovať ťažkosti pri učení. Rozdiely sa prejavujú napríklad v gramatických kategóriách, v spôsobe vyjadrovania vzťahov medzi slovami alebo v existencii niektorých jazykových javov, ktoré sa v jednom jazyku nachádzajú, ale v druhom chýbajú. Okrem toho existujú aj prípady, keď sa rovnaká funkcia vyjadruje odlišnými prostriedkami, čo môže viesť k chybám spôsobeným vplyvom materinského jazyka. Kontrastívny prístup pomáha študentom lepšie pochopiť nielen nový jazyk, ale aj vlastný materinský jazyk (Banó, 1970; Bertók, 1973).

Slovanské jazyky vyvíjajúce sa z praslovančiny delíme na východnú, západnú a južnú vetvu. Slovenčina sa zaraďuje do západoslovanskej vetvy. Klasifikácia jazykov vychádza zo stavby slov a gramatických tvarov, zo spoločného pôvodu a geografickej blízkosti (Krištof & Ondrus,

1974). Maďarský jazyk patrí do uralskej jazykovej rodiny a je súčasťou ugrofínskej vetvy (Kiefer, 2015).

Slovenský a maďarský jazyk sa od seba značne líšia nielen svojím pôvodom, ale aj morfológickými vlastnosťami, pričom rozdiely sa prejavujú napríklad v gramatickom rode, spôsobe privlastňovania, vyjadrovaní slovesných spôsobov, tvorení tvarov čísloviek či vo vyjadrovaní vlastníctva. V nasledujúcej tabuľke prehľadne uvádzame vybrané kontrastívne znaky a odlišnosti oboch jazykov, ktoré umožňujú lepšie porozumieť ich štrukturálnym odlišnostiam a zároveň slúžia ako didaktická pomôcka pre študentov, keďže vizuálne usporiadanie informácií podporuje ich prehľadnosť a uľahčuje porovnanie jednotlivých javov (tab. 3.1).

Tabuľka 3.1: Vybrané odlišnosti maďarského a slovenského jazyka. Zdroj: vlastná tvorba

Jazykový jav	Maďarčina	Slovenčina
Klasifikácia	uralská – ugrofínska	indoeurópska – slovanská
Morfologický typ	aglutinačný	flektívny
Gramatické rody	bez rodu	mužský, ženský, stredný
Životnosť	nerozlišuje	životné a neživotné podstatné mená
Tvorenie slovesných spôsobov	príponami	zloženými tvarmi alebo spôsobovými slovesami
Privlastňovanie	osobnými príponami	privlastňovacími zámenami
Vlastnenie	vyjadruje príponami	vyjadruje osobitným slovesom „mať“
Číslovky	viažu sa len na jednotné číslo	viažu sa na jednotné číslo a na nominatívne tvary
Skloňovanie podstatných mien	príponami	podľa rodu, čísla a pádu
Skloňovanie adjektív	adjektívum má nemenný tvar	adjektívum sa prispôbuje rodu, číslu a pádu
Fonologické rozdiely	harmonizácia samohlások	bez vokálnej harmónie, prízvuk na prvej slabike

Kým slovenčina je flektívnym syntetickým jazykom, maďarčina je aglutinačným syntetickým jazykom. Zhodujú sa v tom, že gramatická a vecná časť slovného tvaru tvoria jeden celok, líšia

sa však najmä tým, že v maďarčine jedna gramatická morféma vyjadruje iba jeden gramatický význam; v prípade viacerých gramatických významov sa pripája viac afixov. Ďalej v maďarskom jazyku jedna morféma vyjadruje iba jeden pád a na osobné privlastňovanie sa používajú afixy. Slovenský jazyk je typický bohatou morfológiou, rozvinutým skloňovaním podstatných mien a časovaním sloviess. Zachoval si tri gramatické rody – mužský, ženský a stredný, pričom tvar slovesa a adjektíva významne ovplyvňuje aj existencia životných a neživotných podstatných mien. Slovesné spôsoby vyjadruje zloženými slovesnými tvarmi a spôsobovými slovesami, rozlišuje vid, čas a spôsob. Privlastňovanie sa vyjadruje privlastňovacími zámenami a vlastnenie osobitným slovesom „mať“. Slovenčina spája číslovky aj s jednotným číslom aj s pádmi, ďalej tvary podstatných mien sa menia podľa čísla, rodu i pádu. (Krištof & Ondrus, 1974).

3.2 Fonetika, fonologické javy a pravopis

3.2.1 Slovenská spisovná výslovnosť

Pravidlá slovenskej výslovnosti sa týkajú zvukovej podoby jazyka. Slovenský a maďarský jazyk sa líšia aj v hláskosloví resp. líšia sa niektoré písmená aj hlásky. Slovenčina má 46 písmen (tab. 3.2), 32 spoluhlások (mäkkých, tvrdých a obojakých – existuje teda systém mäkkosti spoluhlások), 15 samohlások (4-slabičné sonanty). Maďarčina má 44 písmen (tab. 3.3), 32 spoluhlások a 14 samohlások, samohlásky rozlišuje podľa vokalickej harmónie. **Hlásky** sú najmenšie zvuky reči, majú významotvornú a rozlišovaciu schopnosť, spájame ich do slabík a slov. Fonémy (hlásky) tvoríme rečovými orgánmi: dýchacími (pľúca, priedušnica, priedušky, hrtan), hlasovými (hrtan/hlasivky) a artikulačnými (dutiny, pery, zuby, čefuť, ďasná, podnebie, čapík, jazyk) (Krištof & Ondrus, 1974; Dvonč et al., 2013).

Tabuľka 3.2: Slovenská abeceda. Zdroj: vlastná tvorba

a	á	ä	b	c	č	d	ď	dz	dž	e	é	f
g	h	ch	i	í	j	k	l	ľ	ĺ	m	n	ň
o	ó	ô	p	q	r	ř	s	š	t	ť	u	ú
v	w	x	y	ý	z	ž						

Na základe artikulačných a akustických vlastností v slovenčine delíme hlásky na:

- samohlásky: a, á, ä, e, é, i, í, o, ó, u, ú (písmená i – y, í – ý označujú rovnaké hlásky),
- dvojhlásky: ia, ie, iu, ô,
- spoluhlásky: b, c, č, d, ď, dz, dž, f, g, h, ch, j, k, l, ľ, ĺ, m, n, ň, p, r, ř, s, š, t, ť, v, z, ž.

V prípade vyučovania slovenského jazyka v školských zariadeniach s vyučovacím jazykom maďarským venujeme **osobitnú pozornosť výslovnosti** samohlások a, á, ä, e, é, dvojhlások ia,

ie, iu, ô, spoluhlások ch, l, l̂, r, r̂, ako aj slabikotvorným spoluhláskam (l, l̂, r, r̂) (Krištof & Ondrus, 1974).

Tabuľka 3.3: Maďarská abeceda. Zdroj: vlastná tvorba

a	á	b	c	cs	d	dz	dzs	e	é	f	g	gy
h	i	í	j	k	l	ly	m	n	ny	o	ó	ö
ő	p	q	r	s	sz	t	ty	u	ú	ü	ű	v
w	x	y	z	zs								

Slovenčina aj maďarčina patria medzi jazyky s viazaným prízvukom, ktorý sa pravidelne realizuje na prvej slabike slova. V dvojslabičných a trojslabičných slovách je prízvuk vždy viazaný výlučne na túto prvú slabiku. V prípade viacslabičných slov sa však uplatňujú aj vedľajšie prízvuky: pri štvorslabičných odvodených a zložených slovách sa prízvuk objavuje na prvej a tretej slabike, zatiaľ čo pri päť- a viacslabičných slovách sa môže realizovať na prvej a tretej alebo na prvej a štvrtej slabike v závislosti od ich slovotvornej štruktúry. Osobitnú skupinu tvoria tzv. predklonky a príklonky, ktoré nenesú vlastný prízvuk. Ide o krátke, neprízvučné slová, ktoré sa foneticky pripájajú k susednému slovu a vyslovujú sa s ním ako jeden celok, pričom prízvuk sa realizuje na plnovýznamovom slove (napr. do školy, kde prízvuk nesie slovo školy) (Krištof & Ondrus, 1974).

Rečový vzor, s ktorým sa dieťa stretáva vo svojom prostredí, môže mať správnu alebo nesprávnu podobu. Spoločenské prostredie zohráva v rozvoji reči zásadnú úlohu, pretože poskytuje dieťaťu jazykové podnety, motivuje ho k vyjadrovaniu a podporuje jeho komunikačnú aktivitu. Správny rečový vzor, ktorý je v súlade so zvukovými, artikulačnými a gramatickými normami jazyka, vytvára priaznivé podmienky pre primeraný vývin reči. Napriek tomu však nemôže úplne zabrániť vzniku niektorých porúch, najmä ak majú organický alebo neurotický pôvod. Naopak, nesprávny rečový vzor môže negatívne ovplyvniť jazykový prejav dieťaťa. Dieťa si môže osvojiť chybnú výslovnosť, nesprávne jazykové návyky alebo nevhodný spôsob komunikácie. Medzi takéto javy patrí napríklad nedbalá artikulácia, napodobňovanie nesprávnej reči či vznik zajakavosti. Významnú úlohu zohráva aj miera jazykovej stimulácie. Primeraná a veku zodpovedajúca stimulácia podporuje rozvoj reči a komunikačných schopností. Nadmerná stimulácia však môže viesť k preťaženiu dieťaťa, čo sa môže prejaviť napríklad neurotickými reakciami alebo negativizmom. Naopak, nedostatok podnetov môže spôsobiť spomalenie vývinu reči, prípadne až výrazné obmedzenie rečového prejavu (Kopasová, 1980).

Impresívna zložka reči predstavuje proces vnímania a porozumenia hovorenej reči. Zahŕňa postupný vývin od zachytávania jednotlivých hlások cez porozumenie slovám až po chápanie celého významu súvislého jazykového prejavu. V bežnej komunikácii sa však pozornosť jednotlivca nesústreďuje na izolované zvuky či slová, ale na celkový zmysel prijímanej informácie. Z pedagogického a diagnostického hľadiska je preto potrebné tento proces analyzovať na jednot-

livé čiastkové schopnosti. Dôležitou súčasťou impresívnej zložky reči je fonematický sluch. Ide o schopnosť rozlišovať najmenšie zvukové jednotky jazyka – fonémy, ktoré majú významotvornú funkciu. Táto schopnosť umožňuje diferencovať podobne znejúce slová a správne porozumieť ich významu. Fonematický sluch zároveň tvorí základ pre správnu výslovnosť, ako aj pre úspešné osvojovanie čítania, písania a gramatického systému jazyka. Vzhľadom na jeho význam zohráva rozvíjanie fonematického sluchu kľúčovú úlohu už v predškolskom veku. Systematická podpora tejto schopnosti prispieva k celkovému rozvoju reči dieťaťa a vytvára predpoklady pre úspešné zvládnutie školských jazykových zručností. (Antušeková, 1989).

Expresívna zložka reči predstavuje proces tvorby vlastného rečového prejavu a zahŕňa viacero vzájomne prepojených funkčných zložiek, ktoré sa opierajú o zložité analyticko-syntetické procesy rečovej činnosti. Súčasťou expresívnej reči je schopnosť pomenúvať predmety a javy pomocou slov (nominatívna funkcia), ako aj artikulačné schopnosti potrebné na realizáciu hovoreného prejavu. Výsledkom týchto procesov je súvislý rečový prejav ako celok. Hovorená reč sa skladá z hlások, ktoré vznikajú koordinovanou činnosťou hovoriacich orgánov, teda artikuláciou, pričom hláska [*beszéghang*] predstavuje najmenšiu zvukovú a artikulačnú jednotku reči (Antušeková, 1989).

Osvojovanie výslovnosti jednotlivých hlások prebieha postupne podľa vývinových zákonitostí. Najskôr sa ustáli výslovnosť samohlásky *a* ako artikulačného základu, následne si dieťa osvojuje samohlásky *u* a *o*, pričom náročnejšie je osvojovanie samohlások *e* rovnako ako *i*, ktorých stabilizácia môže trvať dlhšie obdobie. Zo spoluhlások si dieťa najskôr osvojuje záverové hlásky (napr. *m*, *p*, *b*, *n*, *t*, *d*), neskôr úžinové hlásky (napr. *f*, *v*, *j*, *h*, *ch*), pričom náročnejšie býva osvojovanie hlások *k*, *g*, *dž*, *č*, *ť*, *ň*, *ľ*. Dlhší čas si vyžaduje aj vývin sykaviek (*š*, *ž*, *s*, *z*), po ktorých nasledujú hlásky polozáverové (*c*, *dz*, *č*, *dž*), a medzi poslednými sa ustávajú hlásky *l* a *r* (Ohnesorg, 1976).

Vývin výslovnosti je individuálny proces a jeho priebeh sa môže medzi deťmi líšiť. Nesprávna výslovnosť pretrvávajúca do konca piateho roka sa považuje za fyziologický jav a môže sa spontánne upraviť vplyvom napodobňovania správneho rečového vzoru aj neskôr, najmä na začiatku školskej dochádzky. Ak však pretrváva aj po piatom roku života, je potrebné zistiť jej príčiny a v prípade potreby zabezpečiť odbornú logopedickú starostlivosť. Základným prostriedkom rozvíjania správnej výslovnosti je hra, pričom pedagogická prax uprednostňuje skupinovú formu práce, v ktorej sa prostredníctvom sluchových, dychových, hlasových a artikulačných cvičení, ako aj napodobňovania prirodzených zvukov a ich zapájania do slov a viet, podporuje správna výslovnosť a odstraňujú sa bežné nedostatky v reči detí predškolského veku (Antušeková, 1989).

Prioritným pedagogickým cieľom je, aby si žiaci osvojili správnu výslovnosť hlások, ktoré sa v ich materinskom jazyku **nevyskytujú** (*a*, *á*, *ä*, *e*, *é*, *ch*, *ľ*, *í*, *ô*, *ř*). V štruktúre vyučovacej hodiny – najmä v jej úvodnej časti – by preto mali mať stabilné miesto dýchacie, intonačné, artikulačné, rytmické a foneticko-fonologické cvičenia, ktoré rozvíjajú potrebné jazykové a komunikačné schopnosti. Pri nácviku odlišných hlások sa postupuje podľa princípov logopedickej metodiky – od izolovanej artikulácie hlásky, cez jej upevnenie v slabikách až po použitie v slovách, pričom sa sleduje postupnosť výskytu hlásky na začiatku, na konci a následne v strede slova. Na precvičovanie týchto hlások (*a*, *á*, *ä*, *e*, *é*, *ch*, *ľ*, *í*, *ô*, *ř*) volíme riekanky, básne, piesne a rôzne

texty, v ktorých sa tieto hlásky vyskytujú na viacerých miestach. Pri nácviku sa sústredíme vždy len na jednu hlásku, aby sa žiaci učili jej výslovnosť postupne a systematicky. Pri výbere textov sa prihliada na ich využiteľnosť v každodenných komunikačných situáciách, zároveň však do výučby cielene implementujeme aj prvky slovenskej beletrie, aby bol zachovaný vyvážený pomer medzi praktickým jazykom a literárnym obsahom.

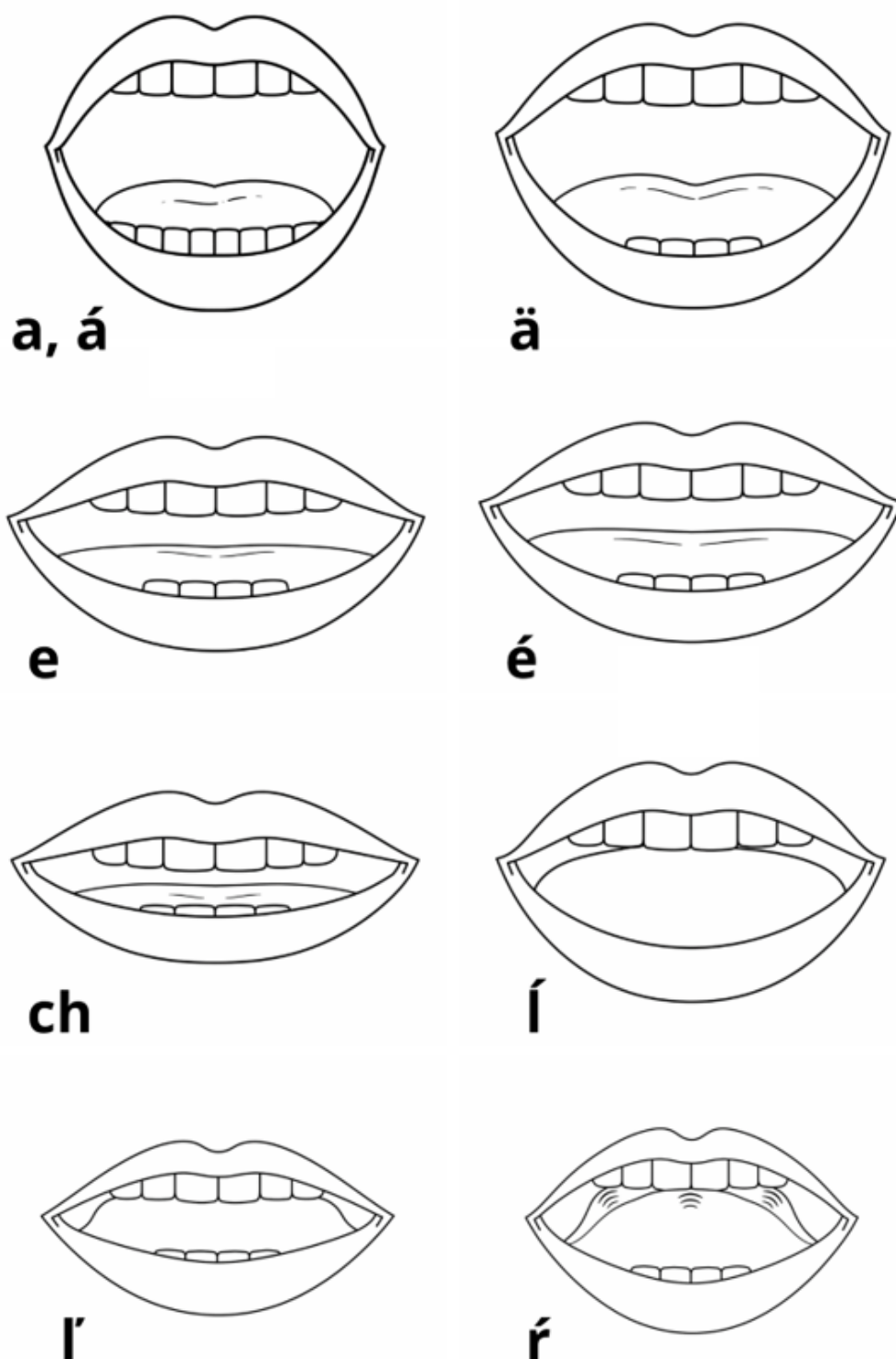
V tabuľke 3.4 poskytujeme orientáciu pri nácviku výslovnosti, stručne opisujeme artikuláciu hlások odlišných od maďarských, zameriavame sa aj na možnú interferenciu maďarského jazyka (Krištof & Ondrus, 1974).

Tabuľka 3.4: Orientačná tabuľka na nácvik správnej výslovnosti. Zdroj: vlastná tvorba

Hlásky	Artikulácia
a	Veľmi otvorená samohláska; jazyk sa nepohybuje, zadná časť jazyka sa zdvihne dozadu k podnebiu.
á	Vyslovuje sa otvorenejšie ako „a“.
ä	Jazyk sa posunie mierne dopredu hore; podobá sa na maďarské „e“, je však otvorenejšia. <i>Mäso, päť, mäkký, päť.</i>
e	Jazyk sa posúva dopredu hore, otvor úst a ústna dutina sa zužujú.
é	Je otvorenejšie ako krátke „e“.
dvojhlásky ia, ie, iu, ô	Nevyslovujú sa dvojslabične. Skladajú sa z dvoch artikulálnych jednotiek – slabá trená polosamohláska a plnozvučná samohláska. <i>Chybná výslovnosť: žijadať (žiadať), kvuoň (kôň), duokaz (dôkaz), muoj (môj).</i>
ch	Logopedicky znamená predĺžené „k“. Líšia sa len druhom prekážky pri artikulácii. Chrbát jazyka sa len približuje k podnebnj klenbe; úžinou medzi mäkkým podnebím a chrptom jazyka vznikne vzduchový prúd.
ř	Jazyk celou prednou plochou vytvára záver na prednom podnebí (ako napr. pri „ď“, „ň“).
í	Vyslovujeme ako „i“, len dlhšie – výslovnosť je viazaná na dĺžku.
ř	Vyslovujeme ako „r“, len dlhšie – výslovnosť je viazaná na dĺžku.
slabikotvorné l, í, r, ř	Sú v postavení medzi dvoma spoluhláskami; vyslovujeme ich bez sprievodnej samohlásky. <i>Dlhý, vlk, klb, vrch, prší, zmrzlina, vřba, vřtať.</i>

Podľa odbornej literatúry (Antušeková, 1989; Dvončová, 1980; Dvončová, Jenča & Král, 1970; Grausová, 1988) precvičovanie samohlások vychádza z ich artikulálnych vlastností, pričom

základnými prvkami sú poloha jazyka, postavenie pier, čeľusťový uhol a činnosť mäkkého podnebia. V nasledujúcej časti sa venujeme charakteristike artikulácie vybraných hlások so zameraním na polohu artikulačných orgánov (obr. 3.1).



Obr. 3.1: Ilustrácia polohy artikulačných orgánov pri vybraných hláskach. Zdroj: vlastná tvorba (AI generované pomocou ChatGPT, OpenAI)

Samohláska *a* (*á*): Samohláska *a* tvorí artikulačný základ. Jazyk má najnižšie postavenie

v ústnej dutine, čeľusťový uhol je najväčší a pery sa aktívne nepodieľajú na artikulácii. Mäkké podnebie uzatvára nosovú dutinu, hoci menej výrazne ako pri iných samohláskach. Pri odzieraní sú ústa široko otvorené, dolná čeľusť klesá nadol a jazyk leží na dne ústnej dutiny. Pri dlhej samohláske **á** sú ústa otvorené ešte viac a dlhšie, jazyk má mierne zadnejšie postavenie. Návčik vychádza z napodobňovania správneho artikuláčného vzoru, často pred zrkadlom. Využívajú sa prípravné cvičenia ako spúšťanie a dvíhanie sánky, napodobňovanie zívania (ááá) alebo situácie „jeme veľké jablko“. Následne sa precvičujú slová (napr. Adam, mama, tata) a jednoduché vety (napr. Adam máva).

Samohláska ä: Pri artikulácii samohlásky **ä** sa jazyk posúva dopredu a mierne nahor, čeľusťový uhol je menší ako pri **a**, pery zostávajú relatívne neaktívne. V bežnej výslovnosti sa často nahrádza samohláskou **e**. Pri odzieraní je čeľusťový uhol pomerne veľký, len o niečo menší ako pri **a**. Návčik spočíva najmä v uvedomovaní si rozdielu medzi **a** - **e**, využíva sa napodobňovanie vzoru a artikuláčné cvičenia zamerané na polohu jazyka.

Samohláska e (é): Predná časť jazyka sa pri artikulácii zdvíha smerom k podnebiu, konček jazyka sa opiera o dolné rezáky a boky jazyka sa približujú k podnebnnej klenbe. Čeľusťový uhol je menší než pri **a**, ústna štrbina je užšia, pery sú mierne rozťahnuté. Pri odzieraní vidíme zúženú a predĺženú ústnu štrbinu, kútiky úst sú mierne zaostrené. Pri dlhej samohláske **é** je rozdiel najmä v dĺžke trvania. Návčik sa realizuje napodobňovaním artikuláčného vzoru, pričom žiak mierne priviera ústa a rozťahne kútiky do úsmevu. Využívajú sa cvičenia na striedanie zaokrúhľovania a rozťahovania pier, pohyby jazyka a zvukové napodobňovanie (napr. bé, mé, jééé). Následne sa precvičujú slová (napr. Eva, med, les) a vety (napr. Eva pije).

Samohláska i (í): Jazyk je vysoko zdvihnutý v prednej časti ústnej dutiny, konček sa opiera o dolné rezáky a ústna štrbina je úzka. Pery sú rozťahnuté. Návčik vychádza z napodobňovania úzkeho úsmevu a správnej polohy jazyka, využívajú sa artikuláčné cvičenia na presné postavenie jazyka a následné zapájanie do slabík, slov a viet.

Samohlásky o, u: Tieto samohlásky patria medzi zaokrúhlené, pri ich artikulácii sa pery vysúvajú dopredu a zaokrúhľujú. Jazyk má zadnejšie postavenie v ústnej dutine a čeľusťový uhol je menší než pri **a**. Návčik spočíva v uvedomovaní si pohybu pier, najmä ich vysúvania dopredu a zaokrúhľovania, pričom sa využívajú cvičenia na striedanie zaokrúhľovania a rozťahovania pier.

Dvojhlasý (ia, ie, iu, ô): Pri artikulácii dvojhlasok dochádza k plynulej zmene polohy jazyka medzi dvoma krajnými pozíciami, ktoré zodpovedajú jednotlivým samohláskam. Mení sa aj konfigurácia rezonančných dutín. Návčik sa realizuje až po zvládnutí samohlások, a to spájaním samohlások do dvojíc a ich opakovaním (napr. *a-i, i-a, i-u* a pod.). Precvičovanie prebieha na úrovni slabík, slov (napr. piatok, mlieko, kôň) aj viet a prispôbuje sa úrovni výslovnosti žiaka.

Spoluhláska ch: Spoluhláska **ch** je zadopodnebná neznelá spoluhláska. Pri jej artikulácii sa medzi zadným chrptom jazyka a začiatkom mäkkého podnebia vytvára úžina, pričom boky jazyka sa pritláčajú k podnebnnej klenbe a konček jazyka sa opiera za dolnými rezákmi alebo voľne spočíva v ústnej dutine. Mäkké podnebie je zdvihnuté, čím sa uzatvára nosová dutina,

a pery sa na artikulácii nepodieľajú. Hláska **ch** je neznelá, pričom jej znelý variant sa vyskytuje iba v určitých pozíciách ako dôsledok znelostnej asimilácie. Pri odzeraní je obraz podobný ako pri hláskach **k - g**: ústa sú mierne otvorené, pohyb zadnej časti jazyka nie je viditeľný, vnímateľná je najmä poloha končeka jazyka pri dolných zuboch. Návčik spoluhlásky **ch** vychádza z dychových cvičení a vedomého usmerňovania výdychového prúdu. Žiak najskôr hlasno vydychuje a kontroluje si prúd vzduchu napríklad na chrbte ruky. Tento výdych sa postupne spája so samohláskami (*a, e, o, u*) a následne sa prechádza k opakovaniu samotnej hlásky (*ch, ch, ch*). Návčik možno podporiť aj predĺženou výslovnosťou hlásky **k**, z ktorej sa postupne vytvára **ch**. Pomocnou metódou je aj kontrola vibrácie priložením dlane na krčnú jamku. V prípravnej fáze sa využíva napodobňovanie prirodzených zvukov, napríklad vzdychanie (napr. *ach, och, uch*) alebo smiech (napr. *chi, cha, che*), čo napomáha prirodzenému osvojeniu hlásky. Na rozvíjanie fonemického sluchu sa používajú kontrastné dvojice slov (napr. *mach – mak*), ktoré pomáhajú diferencovať hlásku **ch** od iných podobných hlások. Po zvládnutí izolovanej výslovnosti sa hláska precvičuje v slovách (napr. *chata, chyba, chudý, chodník*) a následne vo vetách.

Spoluhláska l': Spoluhláska **l'** patrí medzi mäkké znelé spoluhlásky a jej artikulácia si vyžaduje presnú koordináciu pohybu jazyka. Pri jej tvorbe sa predná časť jazyka približuje k tvrdému podnebiu, pričom konček jazyka sa môže opierať o dolné rezáky alebo o zadnú stenu horných rezákov. Úžina sa vytvára na bokoch jazyka, ktoré sa pritláčajú k podnebiu, zatiaľ čo pery sa na artikulácii nepodieľajú. V slovenskej výslovnosti sa spoluhláska **l'** realizuje v dvoch variantoch: v jednom prípade sa artikuluje podobne ako mäkké **l'** so silnejším dotykom jazyka o podnebnú klenbu, v druhom prípade sa predná časť jazyka dotýka tvrdého podnebia a konček jazyka spočíva pri dolných rezákoch, podobne ako pri hláskach **l', d', ň**. Pri vizuálnom pozorovaní (odzeraní) možno v mierne otvorených ústach vidieť spodnú časť prednej tretiny jazyka so zvýraznenými podjazykovými valmi; artikulácia je krátka a trvanie hlásky je kratšie ako pri samohláskach. Návčik spoluhlásky **l'** vychádza z postupného uvedomovania si polohy jazyka a využíva sa kombinácia jednoduchších hláskových spojení. Efektívne je opakovanie spojenia **ňl'** (**ňl', ňl'**), pri ktorom sa konček jazyka pridržiava pri dolných rezákoch, čím sa dosiahne správne pritlačenie bokov jazyka k podnebiu. Návčik možno uľahčiť aj prostredníctvom skupiny **ňdl'** alebo slabík typu *nidili, nedele*, pričom za najvhodnejšie sa považuje spojenie *nidili*. Po zvládnutí izolovanej výslovnosti sa hláska precvičuje v slabikách a slovách (*ľa, ľavá, ľavica, ľahko, ľudia, ľudský, ľúbila, lienka*) a následne vo vetách. Ako alternatívna, menej častá artikulácia sa môže vyskytnúť aj opretie končeka jazyka o dolné dŕasno alebo dolné rezáky, čo však nie je typická realizácia tejto hlásky.

Spoluhláska l̃: Spoluhláska **l̃** predstavuje dlhý variant hlásky **l** a patrí medzi sonórne spoluhlásky. Pri jej artikulácii sa konček jazyka opiera o horné dŕasno za hornými rezákmi, pričom boky jazyka klesajú a umožňujú priechod vzduchu po stranách. Jazyk je pri tejto hláske užší a napnutejší, pery sa na artikulácii nepodieľajú. V porovnaní s krátkym **l** je hláska **l̃** charakteristická predĺženým trvaním. Pri odzeraní je obraz podobný ako pri hláske **l**, avšak výraznejšie sú podjazykové valy a ich žily po oboch stranách podjazykovej uzdičky, pričom tieto valy sú viac zblížené. Dôležitým znakom je práve dĺžka trvania, ktorá je viditeľná aj pri vizuálnom pozorovaní. Návčik spoluhlásky **l̃** nadväzuje na správnu artikuláciu hlásky **l** a spočíva najmä

v jej vedomom predlžovaní. Najskôr sa upevňuje správne postavenie jazyka a následne sa prejde k predĺženiu výslovnosti v slabikách a slovách. Precvičovanie prebieha v slovách (napr. hĺbka, kĺb) a vetách.

Spoluhláska *r* (*ř*): Spoluhlásky *r* a *ř* patria medzi vibranty, teda hlásky, pri ktorých vzniká typický „hrčivý“ zvuk v dôsledku kmitania špičky jazyka. Jazyk sa opiera bokmi o podnebnú klenbu a jeho špička vykonáva rýchle kmitavé pohyby. Pri krátkom *r* ide spravidla o jeden až dva kmity, zatiaľ čo pri dlhom *ř* môže byť kmitov viac (štyri a viac). Pery sa na artikulácii nepodieľajú, čeľusťový uhol je pomerne veľký a mäkké podnebie uzatvára nosovú dutinu. Pri odzeraní sú pery a zuby mierne pootvorené, jazyk je aktívny, jeho okraje sa dotýkajú zubov a podnebia a pri dlhej hláske *ř* je vďaka dlhšiemu trvaniu lepšie viditeľné chvenie špičky jazyka. Návrik spoluhlásky *r* patrí medzi náročnejšie a často sa realizuje pomocou tzv. substitučnej metódy, pri ktorej sa využíva pomocná hláska *d*. Žiak vyslovuje hlásku *d* zoslabene, aby sa špička jazyka len ľahko dotýkala ďasien a nevytvoril sa pevný záver. Z takto tvorenej hlásky *d* sa postupne vytvára zvuk podobný hláske *r*. Najskôr sa využívajú spojenia, v ktorých sa *r* nachádza po spoluhláske (*tr, dr, fr*), pretože tieto skupiny napomáhajú vzniku vibrácie. V prípade potreby sa k substitučnej metóde pridávajú mechanické postupy, napríklad jemné zatlačenie spodnej časti jazyka ústnou lopatkou a jej rýchle uvoľnenie pri vyslovovaní sekvencie *ddd*, čím sa dosiahne prechod k *drn*. Vibráciu možno podporiť aj masážou jazyka prstom pod jeho končekom. Prípravné cvičenia zahŕňajú napodobňovanie zvukov (napr. zvuk motora, zvončeka), pričom sa využívajú kombinácie hlások s *d* (*td, dtd, ddinky*). Súčasťou prípravy sú aj artikulácie cvičenia ako krúživé pohyby jazyka, jeho vysúvanie a ohýbanie smerom k perám, dotýkanie sa horných a dolných zubov či podnebia, ako aj cvičenia na uvoľnenie pier (napr. prskanie). Pri rozvíjaní fonematického sluchu sa využívajú kontrastné dvojice slov (napr. rak – lak, ráno – lano, ruky – lúky, ryža – lyža), ktoré pomáhajú uvedomiť si rozdiel medzi hláskami. Po zvládnutí izolovanej výslovnosti sa hláska *r* precvičuje v slabikách, slovách a vetách. Pri počiatočných cvičeniach sa môže hláska *r* dočasne nahrádzať hláskou *d* (v maďarčine „dödóka“ namiesto „róka“), pričom cieľom je postupný prechod k správnej vibrácii a ustáleniu správnej výslovnosti.

3.2.2 Základy slovenského pravopisu

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) sa obsah *pravopisu* v jednotlivých cykloch systematicky rozvíja. V 1. cykle sa žiaci oboznamujú so slovenskou **abecedou**, učia sa rozpoznávať jednotlivé písmená a správne ich používať v písomnom prejave. Súčasťou výučby je aj osvojenie si písania **dátumu**, pričom sa prihliada na rozdiely medzi slovenským a maďarským spôsobom zápisu, ako aj návrik správneho písania oslovenia.

V 2. cykle sa pravopisné vedomosti prehľbujú a rozširujú. Žiaci si osvojujú **správne písanie** špecifických slovenských spoluhlások (napr. *s, š, č, ď, dž, ť, ň, ľ, í, í, ž*), samohlások (*ä, y, ý*) a dvojhlások (*ia, ie, iu, ô*), pričom sa zdôrazňuje aj významotvorná funkcia dĺžky samohlások. Učia sa deliť slová na slabiky s využitím poznatkov z maďarského jazyka a správne rozdeľovať slová obsahujúce dvojhlásky a slabikotvorné spoluhlásky.

Ďalej sa venuje pozornosť pravopisu známych slov obsahujúcich špecifické slabiky (napr. **de**,

te, ne, le, di, ti, ni, li; hy, chy, ky, gy, dy, ty, ny, ly; ži, či, ši, dži, ci, dzi, ji), ako aj správne použitiu **i/y a í/ý** v koreni najfrekventovanejších slovenských slov po tvrdých a mäkkých spoluhláskach. Súčasťou učiva je aj pravidlo o rytmickom krátení a jeho praktická aplikácia.

V oblasti **pravopisu vlastných mien** sa žiaci učia správne písať osobné mená a geografické názvy miest a obcí. Zároveň si osvojujú používanie **interpunkčných znamienok** na konci rôznych typov viet, ako sú oznamovacie, opytovacie, rozkazovacie, želacie a zvolacie vety.

Pri písaní dátumu je potrebné si uvedomiť, že slovenčina a maďarčina sa v tejto oblasti výrazne odlišujú. Zatiaľ čo v maďarskom jazyku sa dátum zapisuje v poradí rok, mesiac a deň (napr. 2026. 01. 09.), v slovenčine sa používa opačné poradie, teda deň, mesiac a rok (napr. 09. 01. 2026). Rozdiel je aj v používaní bodiek, keďže v maďarčine sa bodka píše za rokom aj za dňom, zatiaľ čo v slovenčine sa píše len za dňom a mesiacom. Deň a mesiac sa vyjadrujú radovými číslovkami, preto sa za nimi píše bodka, pričom medzi jednotlivými údajmi sa uvádzajú medzery. Ak sa mesiac zapisuje slovom, používa sa tvar v genitíve (napr. 1. septembra 2026). Tieto pravidlá je dôležité dôsledne dodržiavať, najmä v bilingválnom prostredí, aby sa predišlo prenášaniam nesprávnych návykov z maďarského jazyka do slovenčiny (Dvonč et al., 2013).

Maďarské **rozdeľovanie slov** je viac viazané na výslovnosť a štruktúru slabiky, pričom zachováva celistvosť niektorých spoluhláskových skupín a dôsledne rešpektuje hranice slovotvorných základov. Rozdeľovanie slov v maďarčine sa v porovnaní so slovenčinou riadi odlišnými princípmi, ktoré vychádzajú najmä z fonetickej a slovotvornej štruktúry jazyka. Naopak, ak sa tieto skupiny nachádzajú po spoluhláske, nerozdeľujú sa (brin-dza). Typickým javom je aj rozdeľovanie zdvojených spoluhlások. V prípade dlhých spoluhlások (napr. asszony) sa jedna spoluhláska píše na konci riadku a druhá na začiatku nasledujúceho riadku (asz-szony). Podobne sa postupuje aj pri asimilovaných spoluhláskových skupinách, ktoré vznikli spojením dvoch rovnakých alebo príbuzných hlások, (ösz-szetett, any-nyi). Zložené slová sa v maďarčine delia prednostne na hranici slovotvorných základov (teknős-béka). Pri jednoduchých viacslabičných slovách so skupinami spoluhlások sa uplatňuje odlišné pravidlo než v slovenčine: všetky spoluhlásky okrem poslednej zostávajú na konci riadku a len posledná prechádza do nasledujúcej slabiky (költ-ség) (Krištof & Ondrus, 1974).

V slovenčine sa rozdeľovanie slov riadi najmä slabikovou štruktúrou slova. Pri rozdeľovaní sa používa spojovník.

Základné pravidlá sú tieto:

- jednoslabičné slová sa nerozdeľujú,
- viacslabičné slová sa delia podľa slabík (vy-so-ký),
- zložené slová sa podľa možnosti delia na hranici slovotvorných častí (troj-roz-mer-ný),
- ak sa medzi samohláskami nachádza jedna spoluhláska, patrí do nasledujúcej slabiky (ne-ve-do-most'),
- ak sú medzi samohláskami dve spoluhlásky, prvá ostáva na konci riadku a druhá prechádza na nový riadok (pos-tiť),
- pri troch a viacerých spoluhláskach sa postupuje podľa slovotvornej stavby slova (čer-stvý, An-gli-čan).

Niektoré skupiny písmen sa nerozdeľujú, pretože označujú jednu hlásku (ch, dz, dž).

V cudzích slovách sa rozdeľovanie prispôsobuje výslovnosti (de-le-gá-ci-a) (Krištof & Ondrus, 1974).

V slovenskom pravopise (Krištof & Ondrus, 1974) sa uplatňuje niekoľko základných princípov, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Jedným z nich je fonetický princíp, podľa ktorého sa jednotlivé hlásky zapisujú spravidla rovnakým spôsobom, teda písmo sa v mnohých prípadoch približuje výslovnosti. Ďalším dôležitým princípom je etymologický princíp, ktorý zohľadňuje pôvod slov. V pravopise sa preto zachovávajú rozdiely medzi slovami, aj keď sa môžu vyslovovať podobne (napr. byť – biť). Morfológický princíp sa prejavuje najmä v tom, že sa pri písaní zachováva jednotná podoba slovného základu aj vtedy, keď sa jeho výslovnosť v rôznych tvaroch mení (napr. ryba – rybka /*rypka*/). Tieto princípy sa v pravopisnom systéme neuplatňujú izolovane, ale vzájomne sa kombinujú, pričom najvýraznejšie postavenie má fonetický princíp.

V slovenskom pravopise sa hláska *i* zapisuje dvoma grafémami – mäkkým *i/í* a tvrdým *y/ý*, ktoré majú rovnakú výslovnosť, a preto sa v hovorenom prejave nerozlišujú. Pri ich písaní sa uplatňuje najmä etymologický princíp, ktorý zohľadňuje pôvod slova a jeho gramatické súvislosti. Používanie *i/í* a *y/ý* má významnú rozlišovaciu funkciu, napríklad pri vyjadrení gramatického rodu či čísla, a zároveň umožňuje, aby sa mäkkosť niektorých spoluhlások nemusela osobitne označovať diakritikou (napr. ticho). Vo všeobecnosti platí, že mäkké *i/í* sa píše po mäkkých spoluhláskach a tvrdé *y/ý* po tvrdých spoluhláskach. Existuje však aj skupina tzv. obojakých spoluhlások, po ktorých sa môže písať *i/í* aj *y/ý* v závislosti od konkrétneho slova.

Na základe tejto pravopisnej zásady rozlišujeme **spoluhlásky**:

- tvrdé (g, h, ch, k, d, t, n, l),
- mäkké (ď, ť, ň, ľ, č, dž, š, ž, c, dz, j),
- obojaké (b, m, p, r, s, v, z, f).

Toto delenie má význam predovšetkým pre pravopis, nie pre výslovnosť.

V slovenskom jazyku sa mäkkosť spoluhlások pred samohláskami **i, í, e** aj pred dvojhláskami **ia, ie, iu** nevyznačuje mäkčeňom, keďže tieto spoluhlásky sa v takýchto pozíciách vyslovujú prirodzene mäkko (napr. dieťa). Z tohto pravidla však existujú výnimky. V slabikách **de, te, ne, le, di, ti, ni, li** sa v domácich aj prevzatých slovách v niektorých prípadoch vyslovujú a píšu tvrdé spoluhlásky **d, t, n, l**, napríklad v zvukomalebných slovách (tik-tak) alebo v cudzích slovách (defekt). Po zvládnutí základných pravopisných pravidiel sa vo vyšších ročníkoch venuje zvýšená pozornosť systematickému osvojovaniu týchto výnimiek, ako aj učivu o vybraných slovách (Krištof & Ondrus, 1974; Oravec & Laca, 1972).

V spisovnej slovenčine sa vo výslovnosti aj v pravopise uplatňuje tzv. **zákon o rytmickom krátení**. Podľa tohto pravidla nemôžu v rámci jedného slova bezprostredne po sebe nasledovať dve dlhé slabiky; ak k takejto situácii dôjde, druhá slabika sa spravidla skracuje. Za dlhé slabiky sa pritom považujú slabiky obsahujúce dlhé samohlásky (á, é, í, ý, ú), dvojhlásky (ia, ie, iu, ô) alebo slabičné spoluhlásky (í, ř). Uvedené pravidlo však neplatí bezvýhradne. V niektorých prípadoch, najmä z dôvodov slovotvorných alebo tvaroslovných, sa rytmické krátenie neuplatňuje. V takýchto situáciách hovoríme o výnimkách, keď sa v jednom slove zachovávajú dve po sebe

idúce dlhé slabiky bez skrátenia druhej (Krištof & Ondrus, 1974).

V slovenskom pravopise sa **veľké písmená** používajú podľa ustálených pravidiel, ktoré sú kodifikované v aktuálnych normatívnych príručkách, akou sú napríklad Pravidlá slovenského pravopisu (Dvonč et al., 2013). Veľké písmená sa v slovenčine píše najmä na začiatku viet a súvetí, vo vlastných menách, v skratkách a značkách, ako aj na znak úcty. Osobné mená sa vždy píše s veľkým začiatočným písmenom, a to tak v prípade krstných mien, ako aj priezvisk (napr. Jozef, Anna Nováková, Ludovít Štúr). Rovnako sa veľké písmená používajú v zemepisných názvoch miest a obcí. Každá plnovýznamová časť názvu sa píše s veľkým začiatočným písmenom, zatiaľ čo predložky a spojky ostávajú malé, napríklad Bánovce nad Bebravou, Nové Mesto nad Váhom, Spišská Nová Ves. Pri viacvýznamových názvoch je dôležité rozlišovať medzi druhovým a vlastným pomenovaním. Napríklad Štrbské pleso označuje prírodný útvar (jazero) a píše sa s malým písmenom v druhej časti, zatiaľ čo Štrbské Pleso ako názov obce má veľké písmeno aj v druhej časti názvu (Krištof & Ondrus, 1974).

Rozdeľovacie (interpunkčné) znamienka plnia v písomnom prejave viacero dôležitých funkcií. Predovšetkým pomáhajú členiť text, vyznačovať hranice viet a ich častí, a tým prispievajú k prehľadnosti a zrozumiteľnosti písaného prejavu. Zároveň signalizujú komunikačný zámer vety (oznamovací, opytovací, rozkazovací či zvolací), odlišujú priamu reč od sprievodného textu a môžu tiež zvýrazňovať významové vzťahy medzi slovami a vetami. V slovenskom jazyku medzi základné interpunkčné znamienka patria bodka, čiarka, otáznik, výkričník, dvojbodka, bodkočiarka, pomlčka, úvodzovky, tri bodky a zátvorky. Bodka (.) sa v slovenčine používa najmä na ukončenie oznamovacích viet, za skratkami a pri zápise radových čísloviek. Otáznik (?) sa píše na konci opytovacích viet, prípadne súvetí, ak má hlavná veta charakter otázky. Výkričník (!) sa používa na vyjadrenie rozkazu, želania alebo citového zafarbenia výpovede, teda na konci rozkazovacích, želacích a zvolacích viet, ako aj v súvetiach s takouto hlavnou vetou (Krištof & Ondrus, 1974).

3.3 Základy slovenskej lexikológie

Lexikológia je jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá **slovnou zásobou** a sústreďuje sa na slovo ako základnú jednotku jazyka, ako aj na systém slovnej zásoby spisovnej slovenčiny (Ondrus, 1972). V kontexte vzdelávania v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) stanovuje konkrétne ciele pre rozvoj lexikálnej kompetencie žiakov. Na konci 1. cyklu sa očakáva, že žiaci si aktívne osvoja približne 400–500 slov a frazeologických spojení a pasívne približne 200–250 lexikálnych jednotiek. V 2. cykle sa slovná zásoba ďalej systematicky rozširuje, pričom žiaci si ročne osvojujú približne 200–250 slov aktívne a približne 100 receptívne, zároveň sa oboznamujú s najčastejšími synonymami a antonymami a učia sa používať ustálené slovné spojenia v praxi.

Aktívna slovná zásoba predstavuje rozsah slov, ktoré človek aktívne používa pri hovorení, zatiaľ čo **pasívna slovná zásoba** zahŕňa širší okruh slov, ktorým rozumie pri počúvaní alebo čítaní, aj keď ich sám nepoužíva (Lejska, 2003).

Antonýmá majú protikladný lexikálny význam a vyskytujú sa len v dvojiciach (napr. dobrý – zlý, malý – veľký). Vždy patria do rovnakého slovného druhu, zároveň majú niečo, čo ich spája (napr. čierna – biela = farby) (Ondrus, 1972).

Synonymá sa určujú na základe porovnania významu slov, konkrétne podľa ich denotatívneho (základného) lexikálneho významu. Denotatívny význam predstavuje základný, vecný obsah slova, teda to, čo slovo priamo pomenúva v realite, bez citového alebo hodnotiaceho zafarbenia. Synonymá sú teda slová, ktoré majú podobný alebo príbuzný význam, označujú ten istý alebo veľmi podobný jav, vlastnosť či pojem, a preto môžu byť v určitých kontextoch navzájom zameniteľné (napr. pes, havkáč, havo, bundáš, kufo) (Ondrus, 1972).

Frazeologické spojenia sú ustálené slovné spojenia, ktoré sa používajú v jazyku v nemennej alebo málo meniteľnej podobe a majú ustálený význam, vyskytujú sa len v určitých spojeniach, nie voľne (napr. držať palce) (Ondrus, 1972).

3.4 Gramatika slovenského jazyka (morfológia, syntax)

3.4.1 Základy slovenskej morfológie

Obsah morfológie [*alaktan*] je v jednotlivých cykloch postupne rozvíjaný tak, aby zodpovedal jazykovej úrovni žiakov a ich komunikačným potrebám. Do konca 1. cyklu sa žiaci oboznamujú so základnými gramatickými kategóriami **slovies**, najmä s tvarmi 1., 2. a 3. osoby jednotného čísla a 1. osoby množného čísla v rámci tematických okruhov. Postupne si osvojujú prítomný a minulý čas sloviess a pracujú s najfrekvencovanejšími zvratnými slovesami viazanými na každodenné situácie, ako sú témy týkajúce sa ľudského tela, zdravia, vzdelávania, práce či služieb. Súčasne si upevňujú základné poznatky o rode a čísle najčastejšie používaných **podstatných mien**, učia sa jednoduchú zhodu **prídavných mien** s podstatnými menami a osvojujú si používanie základných určitých, neurčitých a radových **čísloviek** v spojení s podstatnými menami. V 2. cykle sa tieto poznatky prehĺbujú a systematizujú. V oblasti podstatných mien sa dôraz kladie na správne používanie rodu a čísla v širšom rozsahu. Pri prídavných menách sa rozvíja praktické zvládnutie zhody s podstatnými menami v rôznych komunikačných situáciách. Významnú pozornosť získavajú **predložky**, pričom sa upevňuje ich používanie pri vyjadrovaní miesta, smeru, času, prostriedku a účelu. V oblasti **slovies** sa žiaci učia tvoriť a používať správne tvary podľa osoby, čísla a času, pričom sa oboznamujú aj s modálnymi slovesami (napr. chcieť, musieť, vedieť, môcť). Súčasťou učiva sú aj **príslovky** (času, miesta, spôsobu a príčiny), ktoré sa používajú v spojení so slovesami, ako aj základné typy **zámen** (osobné, ukazovacie, opytovacie a privlastňovacie), ktoré si žiaci osvojujú v praktickej komunikácii (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie č. 2023/831:7-A2140. Ministerstvo, 2023a).

Podľa Krištofa a Ondrusa (1974) sa morfológia zaoberá gramatickými vlastnosťami slov, teda skúma, k akému slovnému druhu slovo patrí a aké gramatické kategórie vyjadruje. Sleduje napríklad rod, číslo a pád pri podstatných menách, stupeň pri prídavných menách alebo osobu, čas, spôsob či vid pri slovesách. Súčasťou morfológie je aj klasifikácia slovných druhov.

V slovenčine rozlišujeme **desať slovných druhov**: podstatné mená [*főnevek*], prídavné mená [*mellénevek*], číslovky [*számnevek*], zámená [*névmások*], slovesá [*igék*], príslovky [*határozószavak*], predložky [*elöljárók*], spojky [*kötőszavak*], častice [*módosítószavak*] a citoslovčia [*indulatszavak*]. Niektoré z nich majú plnovýznamový charakter, teda pomenúvajú predmety, vlastnosti, činnosti alebo okolnosti (napr. podstatné mená, prídavné mená, slovesá), zatiaľ čo iné plnia skôr pomocnú alebo vzťahovú funkciu (napr. predložky, spojky). Osobitné postavenie majú citoslovčia, ktoré vyjadrujú emócie alebo vôľové prejavy, no neoznačujú pojmy v pravom zmysle slova.

Z hľadiska tvarovania delíme slovné druhy na **ohybné a neohybné**. Ohybné slovné druhy (podstatné mená, prídavné mená, číslovky, zámená a slovesá) menia svoje tvary podľa gramatických kategórií – podstatné mená, prídavné mená, číslovky a zámená sa skloňujú, slovesá sa časujú. Neohybné slovné druhy (príslovky, predložky, spojky, častice a citoslovčia) svoj tvar nemenia.

Gramatické významy sa v slovenčine vyjadrujú buď priamo v rámci slova, alebo pomocou ďalších slov. Pri syntetickom tvorení tvarov sa gramatický význam vyjadruje koncovkami (napr. dom – domu), pri analytickom spôsobe sa využívajú pomocné slová alebo viacslovné konštrukcie (napr. budem písať). Tieto dva spôsoby sa v jazyku vzájomne dopĺňajú a spolu vytvárajú bohatý systém gramatických prostriedkov.

Podstatné mená pomenúvajú osoby, zvieratá, veci, ako aj vlastnosti, deje, stavy či duševné prejavy. Sú základným slovným druhom, ktorý nesie význam pomenovania. Každé podstatné meno má gramatický rod, číslo a pád. V slovenčine rozlišujeme tri rody – mužský, ženský a stredný, pričom v rámci mužského rodu sa odlišujú životné a neživotné podstatné mená (napr. chlap – dub). Podstatné mená sa vyskytujú v jednotnom alebo množnom čísle (napr. strom – stromy). Systém pádov v súčasnej spisovnej slovenčine zahŕňa šesť pádov: nominatív, genitív, datív, akuzatív, lokál a inštrumentál.

Prídavné mená vyjadrujú vlastnosti osôb, zvierat, vecí alebo javov. Tieto vlastnosti možno síce pomenovať aj podstatnými menami (napr. dobro), avšak v takom prípade ide o všeobecné, samostatne chápané pojmy. Na rozdiel od toho prídavné mená označujú vlastnosť vždy vo vzťahu ku konkrétnemu podstatnému menu (napr. dobrý študent), a preto sú naň významovo viazané. Z tejto viazanosti vyplýva, že prídavné meno preberá gramatické kategórie podstatného mena, ku ktorému sa viaže, teda rod, číslo a pád. Zhoda prídavného mena s podstatným menom v týchto kategóriách patrí medzi jeho základné gramatické vlastnosti. Prídavné meno spravidla nevystupuje samostatne, ale ako súčasť pomenovania, pričom vo vete najčastejšie plní funkciu prívlastku. Podľa významu sa prídavné mená rozdeľujú na tri základné skupiny: akostné prídavné mená vyjadrujú vlastnosti (napr. dobrý), vzťahové označujú vzťah k určitej skutočnosti (napr. jarný deň) a prívlastňovacie vyjadrujú príslušnosť alebo vlastníctvo (napr. otcov dom).

Slovesá predstavujú plnovýznamový slovný druh, ktorý vyjadruje činnosť, dej alebo stav ako proces prebiehajúci v čase (napr. čítať, písať, sedieť). Ich základnou vlastnosťou je dynamicnosť, teda schopnosť zachytávať priebeh deja. Z gramatického hľadiska sa slovesá vyznačujú najmä kategóriami osoby, čísla a času. Osoba vyjadruje vzťah deja k jeho nositeľovi a realizuje sa v tvaroch 1., 2. a 3. osoby jednotného a množného čísla (napr. čítam, čítaš, číta, čítame, čítate,

čítajú), pričom s ňou úzko súvisí aj kategória čísla. Čas umožňuje zaradiť dej do časovej roviny, najmä prostredníctvom prítomného a minulého času (napr. píšem – písal/-a som). Významovo špecifickú funkciu majú modálne slovesá (chcieť, musieť, vedieť, môcť), ktoré samy neoznačujú samostatný dej, ale dopĺňajú význam iného slovesa a vyjadrujú napríklad možnosť, schopnosť alebo povinnosť (napr. môžem písať, musím sa učiť). V slovesnom systéme sa rozlišujú aj zvrtné a nezvrtné slovesá. Zvrtné slovesá obsahujú zložku sa/si (napr. učiť sa, umývať sa), ktorá môže byť súčasťou ich významu alebo plniť gramatickú funkciu. Dôležitú skupinu tvoria činnostné slovesá, ktoré vyjadrujú aktívny dej vykonávaný činiteľom (napr. čítať, písať, počítať). Tento dej môže byť zameraný na objekt (čítať knihu), alebo môže prebiehať bez neho (spať). Nositeľom deja je spravidla podmet, ktorý môže byť vyjadrený osobou, zvieraťom, vecou alebo javom. Činnostné slovesá označujú dej s priebehom, čím sa odlišujú od stavových sloves (sedieť, stáť), ktoré vyjadrujú skôr statický stav. Zároveň podliehajú tvarovým zmenám podľa osoby, čísla a času, čím umožňujú presne vyjadriť priebeh deja aj jeho časové zaradenie. Zo syntaktického hľadiska sloveso plní vo vete funkciu prísudku a tvorí jej významové jadro, prostredníctvom ktorého sa organizuje vetná štruktúra a vyjadrujú vzťahy medzi účastníkmi deja a jeho okolnosťami.

Číslovky predstavujú slovný druh, ktorého základnou funkciou je vyjadrovať množstvo alebo poradie. Z hľadiska významu ich rozdeľujeme na určité a neurčité. Určité číslovky označujú presný počet a možno ich zapísať číslicami (napr. desať), zatiaľ čo neurčité vyjadrujú len približné množstvo a nedajú sa presne kvantifikovať (napr. veľa). V rámci určitých čísloviek majú osobitné postavenie základné číslovky, ktoré sa používajú najčastejšie a označujú počet spočítateľných predmetov (napr. tri knihy). Ich gramatické vlastnosti nie sú jednotné. Číslovka jeden sa správa podobne ako prídavné meno – má rod, číslo aj pád a môže sa vyskytovať aj v tvare množného čísla (jedny dvere). Číslovky dva, tri, štyri majú osobitné skloňovanie (dvoch, troch, štyroch), zatiaľ čo vyššie číslovky (päť a viac) sa tvarovo približujú podstatným menám (desiatich). Niektoré číslovky, ako tisíc, milión, miliarda, sa správajú ako podstatné mená a skloňujú sa podľa príslušných vzorov. Osobitnú skupinu tvoria aj tvary typu obidvaja, obidve, ktoré vyjadrujú dvojicu a významovo sa približujú slovu pár, pričom sa nezapisujú číslicami. Z hľadiska tvorenia rozlišujeme číslovky jednoduché (dva, desať), odvodené (štyridsať, osemdesiat) a zložené (dvadsaťpäť, tisícsto). Osobitnú skupinu tvoria radové číslovky, ktoré nevyjadrujú počet, ale poradie (napr. prvý, druhý, tretí). V pravopise sa zapisujú buď slovom, alebo číslicou s bodkou (1., 2., 3.). Radové číslovky sa správajú podobne ako prídavné mená – majú rod, číslo a pád a zhodujú sa s podstatným menom (napr. prvý deň, druhá kniha, tretie miesto).

Príslovky predstavujú neohybný slovný druh, ktorý bližšie určuje činnosť, stav alebo vlastnosť a vyjadruje okolnosti, za akých sa dej uskutočňuje (napr. rýchlo píše, dnes príde, tam býva). Na rozdiel od ohybných slovných druhov nemajú kategórie rodu, čísla ani pádu. Výnimku tvoria niektoré príslovky, najmä kvalitatívne a kvantitatívne, ktoré sa môžu stupňovať (napr. rýchlo – rýchlejšie – najrýchlejšie). Z hľadiska významu sa príslovky delia na viacero skupín. Príslovky miesta označujú, kde sa dej odohráva (tu, tam, doma), príslovky času určujú čas deja (dnes, včera, zajtra), príslovky spôsobu vyjadrujú priebeh deja (pekne, rýchlo), príslovky miery a stupňa určujú intenzitu (veľmi, málo) a príslovky príčiny vyjadrujú dôvod (preto, naschvál).

Vo vete najčastejšie plnia funkciu príslovkového určenia a viažu sa predovšetkým na sloveso, prípadne aj na prídavné meno alebo inú príslovku (napr. veľmi pekný, celkom dobre).

Zámená patria medzi neplnovýznamové slovné druhy, pretože nepomenúvajú skutočnosti priamo, ale na ne poukazujú alebo sa na ne pýtajú (napr. kto, čo, ten, môj). Nahrádzajú podstatné mená, prídavné mená, číslovky alebo príslovky a ich význam je závislý od kontextu. Základné delenie zahŕňa opytovacie zámená (napr. kto, čo), ktoré sa používajú v otázkach, a neopytovacie zámená, medzi ktoré patria napríklad osobné (ja, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony), ukazovacie (ten, tá, to, tie), privlastňovacie (môj, tvoj), neurčité (niekto, niečo) či záporné (nikto, nič). Osobné zámená ja, ty, my, vy nemajú kategóriu rodu, preto sa označujú ako bezrodové. Zámená sa skloňujú, pričom niektoré majú osobitné tvary (mňa, teba), iné sa skloňujú podobne ako prídavné mená (môj – môjho).

Predložky sú neohybné pomocné slová, ktoré vyjadrujú vzťahy medzi slovami vo vete, najmä miestne, časové, príčinné alebo účelové (napr. v škole, pre teba). Ich význam sa konkretizuje až v spojení s podstatným menom v určitom páde (napr. do školy), pričom takéto spojenie nazývame predložková väzba. Predložka sama osebe nie je vetným členom, ale spolu s podstatným menom tvorí jeden vetný člen. Z hľadiska pôvodu rozlišujeme primárne predložky, ktoré nemajú iný slovný základ (napr. v, na, do, z, pri), a sekundárne predložky, ktoré vznikli z iných slovných druhov a často si zachovávajú pôvodný význam (napr. okolo, mimo, počas, kvôli). Okrem nich existujú aj zložené predložky (napr. popri, ponad, namiesto), ktoré vznikli spojením viacerých prvkov (Krištof & Ondrus, 2014).

3.4.2 Základy slovenskej syntaxe

Syntax (skladba) [*mondattan*] je jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá spájaním slov do viet, vetou ako základnou jednotkou jazyka a jej vnútornou stavbou. Veta predstavuje najmenší významový celok, ktorý je usporiadaný podľa gramatických pravidiel daného jazyka (Krištof & Ondrus, 2014), a prostredníctvom ktorej sa uskutočňuje komunikácia a výmena myšlienok. Práve veta umožňuje vyjadriť obsah, informáciu alebo postoj hovoriaceho. Spôsob jej klasifikácie je v jednotlivých jazykoch ovplyvnený ich štruktúrou aj jazykovou tradíciou (Bertók, 1973).

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy (Ministerstvo, 2023a) sa v 1. cykle žiaci učia tvoriť jednoduché vety, najmä oznamovacie a opytovacie, pričom vychádzajú z osvojenej slovnej zásoby a opierajú sa aj o poznatky z maďarského jazyka. Dôraz sa kladie na správne vytváranie základných vetných štruktúr a na porozumenie ich významu. Osvojujú si základné vetné modely, ktoré predstavujú typické štruktúry jednoduchej vety. Jedným z nich je spojenie podmetu a slovesno-menného prísudku, ktoré slúži na pomenovanie osôb, zvierat a vecí (napr. To je otec. To je pero.), ako aj na vyjadrenie ich vlastností (napr. Strom je vysoký.). Dôležitý je aj model podmetu a slovesného prísudku, ktorý vyjadruje činnosť (napr. Deti sa hrajú.), vrátane viet viazaných na 1. a 2. osobu (Ja čítam. Ty píšeš.). Jednoduché vetné štruktúry sa následne rozširujú o príslovkové určenie miesta, času alebo spôsobu (napr. Žiak sa hrá na dvore.). Súčasťou základných modelov sú aj vety s priamym predmetom (napr. Študent píše úlohu.), konštrukcie so slovesom mať (napr. Otec má auto.) a rozvité vetné členy, ako je

predmet rozšírený prívlastkom (napr. Mama pečie makový koláč.). Tieto modely vytvárajú základné vzory, pomocou ktorých si žiaci postupne osvojujú stavbu jednoduchej vety. V 2. cykle sa pozornosť sústreďuje na rozlišovanie viet podľa komunikačného zámeru hovoriaceho a na ich správne tvorenie z obsahového aj formálneho hľadiska. Žiaci si upevňujú schopnosť používať vhodnú intonáciu a pravopis, oboznamujú sa s rozdielom medzi kladnými a zápornými vetami a rozvíjajú schopnosť tvoriť jednoduché vety s využitím širšej slovnej zásoby.

Syntax (skladba) sa zaoberá spôsobom spájania slov do viet a skúma stavbu vety ako základnej jednotky jazykového prejavu. **Veta** je najmenší významový celok, ktorý má svoj obsah a je usporiadaný podľa gramatických pravidiel. Každá veta má teda významovú (sémantickú) stránku, ktorá vyjadruje obsah, a zároveň aj gramatickú stránku, ktorá určuje, ako sú jej časti usporiadané. Z hľadiska gramatickej stavby sa veta člení na **vetné členy** [*mondatrészek*]. Medzi základné vetné členy patria **podmet** [*alany*] a **prísudok** [*állítmány*]. Podmet označuje nositeľa deja alebo vlastnosti (odpovedá na otázky: kto? čo?), zatiaľ čo prísudok vyjadruje, čo podmet robí, aký je alebo v akom stave sa nachádza (napr. Žiak číta.). Okrem nich rozlišujeme vedľajšie vetné členy, ktoré vetu rozvíjajú: **predmet** [*tárgy*] (napr. číta knihu), **prívlastok** [*jelző*] (napr. dobrý žiak), **príslovkové určenie** [*határozószó*] (napr. číta doma) a **doplňok** [*kiegészítő*] (napr. prišiel unavený). Vetné členy vznikajú spájaním slov do menších syntaktických celkov, ktoré sa nazývajú **syntagmy**. Tieto spojenia vytvárajú základ vetnej štruktúry. Okrem gramatického členenia možno vetu skúmať aj z hľadiska významu v konkrétnej komunikačnej situácii. Vtedy hovoríme o výpovedi, ktorá sa člení na východisko (to, čo je už známe) a jadro (to, čo prináša novú informáciu). Toto členenie ovplyvňuje slovosled a intonáciu. Syntax sa nezaobrá len vetou, ale aj slovnými spojeniami. Plnovýznamové slová sa spájajú do menších jednotiek, ktoré tvoria základ pre vytváranie viet (Krištof & Ondrus, 1974).

V slovenskom jazyku sa vety triedia podľa viacerých hľadísk. Podľa komunikačného zámeru (obsahu) rozlišujeme oznamovacie (Dnes prší.), opytovacie (Prší dnes?), rozkazovacie (Zatvor okno!), želacie (Nech sa ti darí!) a zvolacie vety (Aký krásny deň!). Z hľadiska stavby sa vety delia na dvojčlenné, ktoré obsahujú podmet aj prísudok (Žiak číta.), a jednočlenné, v ktorých jeden z týchto členov chýba alebo nie je vyjadrený (Prší.). Podľa zložitosti myšlienky rozlišujeme jednoduché vety, ktoré môžu byť holé (Žiak píše.) alebo rozvité (Žiak píše úlohu.), prípadne obsahujú viacnásobné vetné členy (Žiak a učiteľ píše.). Na vyššej úrovni stoja súvetia, ktoré vznikajú spojením viacerých viet a delia sa na priradňovacie (Prišiel domov a začal sa učiť.) a podradňovacie (Keď prišiel domov, začal sa učiť.) (Bertók, 1973).

Z **kontrastívneho hľadiska** je dôležité upozorniť na rozdiely medzi slovenčinou a maďarčinou. Kým maďarský jazyk má tendenciu rozvíjať vetu smerom doľava (napr. rozvítý prívlastok stojí pred podstatným menom), slovenčina častejšie rozvíja vetu smerom doprava (po základnom vetnom člene nasledujú rozvíjajúce prvky). Pri porovnávaní oboch jazykov si treba uvedomiť, že klasifikácia viet sa môže čiastočne odlišovať nielen formálne, ale aj obsahovo (Bertók, 1973).

Kontrolné otázky

☐ – robí mi to ťažkosti | ☐☐☐ – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Aký je rozdiel medzi slovenským a maďarským jazykom? Uveďte aspoň štyri príklady.	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Na ktorej slabike je v slovenčine a maďarčine vždy umiestnený prízvuk?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Z koľkých písmen sa skladá maďarská a slovenská abeceda?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Ktoré slovenské hlásky sa v maďarskom jazyku nevyskytujú a prečo si ich nácvik vyžaduje osobitnú pozornosť?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Aký je mechanický rozdiel medzi krátkymi a dlhými hláskami z hľadiska dĺžky trvania a vibrácie?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Ako sa vyučuje pravopis v 1. cykle a ako v 2. cykle základného vzdelávania?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Ako sa v slovenčine líši písanie i/í a y/ý po tvrdých a mäkkých spoluhláskach?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Ako sa v slovenčine používajú veľké písmena?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Čo je aktívna a čo pasívna slovná zásoba? Koľko slov a frazeologických spojení si žiaci majú osvojiť aktívne/pasívne na konci 1. cyklu a koľko na konci 2. cyklu?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Koľko slovných druhov rozlišujeme v slovenčine?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐
Čo je to syntax a ako sa líši slovenská stavba vety od maďarskej?	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐

4 Teoretické východiská vyučovania iných jazykov, ako je materinský jazyk

4.1 Ciele jazykového vzdelávania

Tradičné **cudzojazyčné vzdelávanie** sa zaoberá vyučovaním moderného jazyka, ktorý nie je úradným, štátnym ani materinským jazykom významnej časti populácie a zvyčajne prebieha v inštitucionalizovaných podmienkach. Od tohto konceptu je však potrebné striktno odlíšiť **didaktiku slovenčiny ako druhého jazyka (L2)** v školách s vyučovacím jazykom maďarským; slovenský jazyk tu nahrádza status klasického cudzieho jazyka svojou pozíciou jazyka štátneho a úradného, ktorý žiakov obklopuje v ich prirodzenom makrosociálnom prostredí. V oboch kontextoch je však cieľom vzdelávania osvojenie si jazyka s cieľom efektívne komunikovať a porozumieť danej kultúre, t. j. **rozvíjať komunikačnú a interkultúrnu kompetenciu** v čo najväčšej miere, teda schopnosti **efektívne využívať jazyk v akýchkoľvek situáciách a za akýchkoľvek okolností**. Táto požiadavka sa odráža aj v rámcových dokumentoch pre výučbu jazykov, ktoré sa na národnej aj medzinárodnej úrovni zaoberajú touto témou a poskytujú množstvo informácií o tom, ako pristupovať ku komplexnému osvojeniu si jazykov. Základným dokumentom v rámci Európskej únie je *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (SERR). Pôvodný dokument bol vydaný v roku 2001 Radou Európy a jeho najnovšia, revidovaná verzia je známa z roku 2020. Slovenské preklady zabezpečil Štátny pedagogický ústav v rokoch 2017 a 2022.

Moderné vzdelávanie jazykov má niekoľko špecifík. V prvom rade autori odporúčajú, aby bolo zamerané na študenta a personalizované s výučbou prispôbenou potrebám, štýlom učenia a cieľom študentov (Nunan, 2012; Richards & Rodgers, 2014), pútavé a dynamické (Harmer, 2014) a motivujúce z hľadiska ponúkajú zmysluplného učenia, posilňovania pozitívnych emócií a podpory rozvoja autonómie študentov (Dörnyei & Ushioda, 2021). Úspešné jazykové vzdelávanie má byť komunikatívne orientované a ponúkať repertoár personalizovanej výučby, ktorá je zameraná na komplexný rozvoj komunikačných jazykových kompetencií (Alasa, 2025; Rada Európy, 2020; Pauliková, 2020; Savignon, 2018). Okrem toho má zahŕňať rôzne typy hodnotenia vrátane reflexívneho a formatívneho (Cumming, 2009; Phakiti a Leung, 2024), má byť medzikultúrne orientované (Moloney a Harbon, 2010; Reid, 2015; Schulz 2007) a v neposlednom rade inkluzívne, podporujúce viacjazyčné a menšinové jazykové kontexty (Beacco a kol., 2016; Rada Európy, 2020).

Rada Európy (2020) vo svojom dokumente SERR definuje konkrétne ciele a odporúčania

pre jazyky s prihliadnutím na úrovne znalostí, ktorých rozvoj úzko súvisí s celkovým rozvojom komunikačných kompetencií, používaním komunikačných jazykových činností a používaním komunikačných jazykových stratégií. Tento proces je kruhový, pričom kompetencie existujú iba v situáciách, keď sa vykonávajú prostredníctvom aktivít, vykonávaním aktivít jednotlivci získavajú kompetencie a stratégie. Zohrávajú kľúčovú úlohu vo výučbe jazykov a tvoria tiež základný pilier vzdelávacích štandardov. Toto celkové ovládanie jazyka je znázornené na obrázku nižšie.



Obr. 4.1: Celkové ovládanie jazyka (ŠPÚ, 2022:32)

Komunikačné jazykové stratégie predstavujú akýsi kľb medzi kompetenciami a činnosťami, osobitne sa im vo vyučovacom procese nevenujeme, pretože sú zahŕňané v aktivitách a technikách a akosi prirodzene si ich žiaci osvojujú. Všeobecným kompetenciám sa v jazykovom vzdelávaní takisto zvlášť nevenujeme, tieto predstavujú všeobecné vedomosti, schopnosti a kompetencie, ktoré si žiak osvojuje mimo vyučovacieho procesu. Komunikačné jazykové kompetencie, komunikačné jazykové činnosti a komunikačné jazykové stratégie sú teda úzko späté a prepojené. Pri vyučovaní jazykov zohrávajú kľúčovú úlohu a tvoria aj základný pilier vzdelávacích štandardov.

4.2 Jazykové úrovne

Jazykové úrovne tvoria vertikálnu os ovládania jazyka, inými slovami **medzinárodný štandard, ktorý slúži na objektívne meranie a porovnávanie jazykovej znalosti**. Dokument SERR (Rada Európy, 2020) rozdeľuje jazykové znalosti do šiestich spoločných referenčných úrovní od základného až po dokonalé ovládanie jazyka v troch kategóriách:

1. **používateľ základov jazyka: úrovne A1 a A2,**
2. **samostatný používateľ: úrovne B1 a B2,**

3. skúsený používateľ: úrovně C1 a C2.

4.2.1 Hlavné ciele a funkcie jazykových úrovní

Jednou z funkcií jazykových úrovní je **harmonizácia jazykového vzdelávania** naprieč štátmi v celej Európe. SERR používajú takmer všetky členské štáty Európskej únie, a jednotný systém úrovní umožňuje odstrániť rozdiely medzi krajinami v tom, čo znamená ovládať jazyk (aby úroveň B1 na Slovensku znamenala to isté ako napríklad v Nemecku). Vďaka úrovniam môžeme zdefinovať a konkretizovať, čo má žiak ovládať s konkrétnym plánovaním (aj na jednotlivé cykly vyučovania), a teda **plánovať ciele výučby, plánovať a vyberať primeraný obsah vyučovania, sekvenovať učivo, tvoriť učebné osnovy, tvoriť materiály, tvoriť učebnice arealizovať jazykové skúšky**, inými slovami prispôbiť vyučovanie konkrétnym cieľom a potrebám žiakov a vyučovacieho procesu.

Jazykové úrovne umožňujú aj **objektívne meranie a hodnotenie** pre žiakov a učiteľov. Žiaci (používatelia jazyka) vďaka presným deskriptorom jednotlivých úrovní, (ktoré poskytujú sebahodnotiace tabuľky s formuláciami viet typu „dokážem“), môžu **zhodnotiť svoj pokrok** a zistiť, ako v učení sa jazyka napredujú. Toto podporuje autonómiu žiakov, samostatné učenie, a rozvíja sebareflexiu. Učiteľom tieto štandardizované deskriptory poskytujú oporu pre objektívne hodnotenie a meranie, pretože obsahujú jasne definované kritériá na posudzovanie jazykových kompetencií, vďaka ktorým **môžu učitelia žiakov hodnotiť objektívne a konzistentne**.

V širšom kontexte, v neposlednom rade, jazykové úrovne uľahčujú **mobilitu v rámci Európy**, či už ide o štúdium alebo uchádzanie sa o zamestnanie. Jednotný systém označovania jazykovej spôsobilosti umožňuje **transparentné a jednotné uznávanie jazykových kompetencií** nielen pre zamestnávateľov, ale aj pre žiakov a používateľov jazyka uchádzajúcich sa o štúdium alebo pracovné príležitosti v zahraničí. Jasne definované úrovne **uľahčujú prijímacie procesy** v rámci vzdelávacích inštitúcií, napomáhajú aj pri uchádzaní sa o zamestnanie (v akademickom aj profesionálnom prostredí), kde úrovne slúžia ako univerzálna mena pri deklarovaní jazykového vzdelania. Jazykové úrovne poskytujú významný nástroj aj pre zamestnávateľov, pretože vďaka transparentnosti umožňujú **jasne a štandardizovane definovať požiadavky** na jazykové kompetencie uchádzačov.

4.2.2 Základná globálna stupnica

Základná globálna stupnica (tab. 4.1) približuje úrovne s krátkym popisom ovládania jazyka. Tento popis jednotlivých úrovní považujeme vo vzdelávaní za orientačný návod, pretože existujúcich šesť úrovní nie je absolútnych, poskytujú nám akýsi oporný bod. Pre lepšie pochopenie môžeme úrovne prirovnať k farbám dúhy, ktoré reprezentujú jednotlivé úrovne, avšak pri bližšom pohľade je farebná škála omnoho pestrejšia, ako keby mala len niekoľko hlavných farieb, a obsahuje rôzne odtiene a nuansy. Úrovne sa podľa toho (Rada Európy, 2020) členia aj na podkategórie, a mnohokrát sa stretávame aj s výrazmi ako napr. A1.1 (úroveň trochu nižšia ako samotná A1), alebo A1+ (úroveň vyššia ako A1, ale ešte nedosahujúca úroveň A2). Tieto úrovne sú univerzálne a používané vo všetkých štátoch EÚ ako **jednotný systém merania jazykovej**

úrovne používateľov jazyka. Učebnice jazykov a aj vzdelávacie programy sú navrhované tak, aby žiaci po ukončení určitého vzdelávania nadobudli istú úroveň a pokračovali tak, aby na konci vzdelávania dosiahli čo najvyššiu možnú úroveň.

V prípade prvého cudzieho jazyka (spravidla angličtina) je to napríklad podľa nového rozdelenia základného vzdelávania na cykly nasledovne: prvý cyklus – predúroveň A1, druhý cyklus – úroveň A1, tretí cyklus – úroveň A2. V tomto prípade žiaci končia deviaty ročník s úrovňou A2 a pokračujú na strednej škole. Maturujú potom podľa možností z úrovne B1 alebo B2.

Tabuľka 4.1: Globálna stupnica referenčných úrovní SERR. Zdroj: Rada Európy, 2017:28

Používateľ	Úroveň	Popis
Skúsený používateľ	C2	<i>Lahko rozumie doslova všetkému, čo si vypočuje alebo prečíta. Dokáže zhrnúť informácie z rôzličných hovorených či písaných zdrojov, pričom dokáže viesť polemiku a predniesť vysvetlenia v logicky usporiadanej prezentácii. Dokáže sa vyjadriť spontánne, veľmi plynulo a precízne a rozlišovať medzi rôzličnými nuansami významu, dokonca aj v zložitých situáciách.</i>
	C1	<i>Dokáže porozumieť širokej škále náročných, dlhších textov a rozoznať ich implicitné významy. Dokáže sa vyjadriť plynulo a spontánne bez priveľmi zjavného hľadania výrazov. Dokáže využívať jazyk pružne a efektívne na spoločenské, akademické či profesijné účely. Dokáže vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný a podrobný text na zložité témy, prejavujúc ovládanie kompozičných postupov, spojovacích výrazov a prostriedkov kohézie.</i>
Samostatný používateľ	B2	<i>Rozumie hlavným myšlienkam zložitého textu na konkrétne aj abstraktné témy vrátane odborných diskusií vo svojej špecializácii. Komunikuje na takom stupni plynulosti a spontánnosti, ktorý mu umožňuje viesť bežnú konverzáciu s rodenými hovoriacimi bez toho, aby to pre ktoréhokoľvek účastníka interakcie predstavovalo zvýšené úsilie. Dokáže vytvoriť jasný, podrobný text na rozličné témy a vysvetliť svoje stanovisko k aktuálnym témam s uvedením výhod aj nevýhod rôzličných možností.</i>
	B1	<i>Rozumie hlavným bodom zrozumiteľnej spisovnej vstupnej informácie o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretáva v práci, škole, voľnom čase atď. Dokáže sa zorientovať vo väčšine situácií, ktoré môžu nastať počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí týmto jazykom. Dokáže vytvoriť jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mu známe alebo o ktoré sa osobne zaujíma. Dokáže opísať svoje skúsenosti a udalosti, sny, nádeje a ambície a stručne odôvodniť a vysvetliť svoje názory a plány.</i>

pokračuje...

Používateľ	Úroveň	Popis
Používateľ základov jazyka	A2	<i>Rozumie vetám a často používaným výrazom vzťahujúcim sa na oblasti, ktoré sa ho bezprostredne týkajú (napríklad najzákladnejšie informácie o sebe, o rodine, nakupovaní, miestnom zemepise a o zamestnaní). Dokáže komunikovať v jednoduchých a rutinných úlohách vyžadujúcich si jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych a bežných záležitostiach. Dokáže jednoduchými slovami opísať svoje rodinné zázemie, bezprostredné okolie a záležitosti v oblastiach nevyhnutných potrieb.</i>
	A1	<i>Rozumie známym každodenným výrazom a najzákladnejším slovným spojeniam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb, a tieto výrazy a slovné spojenia dokáže používať. Dokáže predstaviť seba aj iných a dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch, ako napríklad kde žije, o ľuďoch, ktorých pozná, a o veciach, ktoré vlastní. Dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom za predpokladu, že partner v komunikácii rozprával pomaly a jasne a je pripravený mu pomôcť.</i>

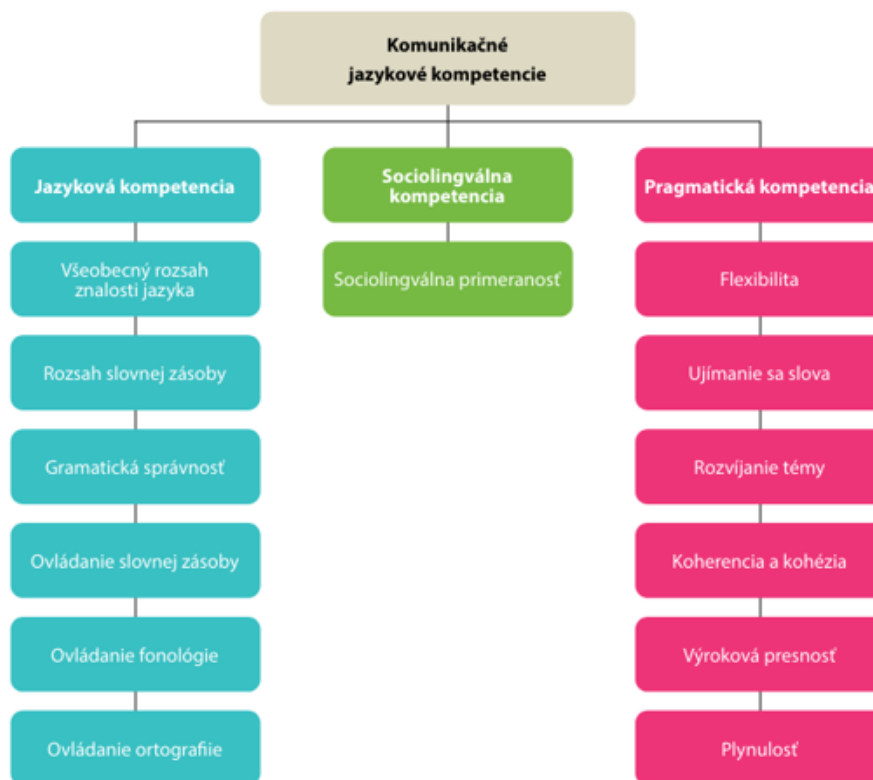
Keď sa pozrieme na slovenčinu ako druhý jazyk, vzdelávací program pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) rozdeľuje jazykovú úroveň do dvoch úrovní – **komunikačnú úroveň 1** a **komunikačnú úroveň 2**. Tieto úrovne sú veľmi blízke vyššie znázorneným úrovniam podľa SERR, konkrétne úrovniam A1 a A2, B1. Autori dokumentu však zdôrazňujú, že keďže v tomto kontexte nejde o cudzí jazyk, ale o druhý – teda štátny jazyk pre menšiny na Slovensku, (ktorý je nevyhnutný pre žiakov z hľadiska školskej dochádzky a integrácie do spoločnosti), nevychádzajú len z dokumentu SERR, ale aj iných dokumentov. Špecifickosť slovenského jazyka ako druhého jazyka podľa autorov z verejnej konzultácie k vzdelávacím programom spočíva hlavne v tom, že **žiaci už na veľmi nízkej úrovni ovládania jazyka musia ovládať špecifickú slovnú zásobu**, ktorá je typická pre školské prostredie a nie je zahrnutá v bežných učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka. Práve preto sa vzdelávacie štandardy vypracovali pre dve komunikačné úrovne (základná – úroveň 1, rozširujúca – úroveň 2), ktoré nevyužívajú len škálu SERR, ale opierajú sa aj o opisy úrovní iných jazykov (napr. estónčiny, švédčiny a fínčiny ako druhého jazyka) (Ministerstvo, 2023a). Podrobný popis jednotlivých komunikačných úrovní priblížime v kapitole Primárne vzdelávanie.

4.3 Komunikačné jazykové kompetencie

Pod týmto pojmom rozumieme súbor troch základných kompetencií – jazykových kompetencií, sociolingválnych kompetencií a pragmatických kompetencií. SERR (Rada Európy, 2020) pri definícii trojstupňového modelu vychádzal z rôznych modelov komunikačnej jazykovej kompetencie, ktorej sa od 70. rokov 20. storočia venovalo mnoho odborníkov.

Jazyková kompetencia predstavuje celkovú lingvistickú zložku jazyka. Nová verzia SERR

opisuje šesť dimenzií jazykovej kompetencie (viď obr. 4.2 nižšie), avšak pôvodná, stále platná verzia túto zložku definuje v niekoľkých konkrétnych subkompetenciách (lexikálna, gramatická, ortografická, ortoepická, fonologická, sémantická). Pre zjednodušenie vo vyučovacom procese z pohľadu metodiky vyučovania tu hovoríme o jazykových systémoch, ktoré predstavujú nasledovné: **gramatika, slovná zásoba, výslovnosť** a **pravopis**. Ak vyučovací proces obsahuje tieto systémy, je z hľadiska rozvoja jazykovej kompetencie dobre naplánovaný a vyvážený.



Obr. 4.2: Komunikačné kompetencie podľa SERR (ŠPÚ, 2022:129)

Sociolingválna kompetencia sa vzťahuje na spoločenskú dimenziu jazyka. Patria sem jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov; konvencie zdvorilosti, výrazy ľudovej múdrosti, rozdiely medzi funkčnými štýlmi jazyka, dialekt a akcent. Táto kompetencia sa prejavuje ovládaním jazyka v rôznych kultúrnych a spoločenských situáciách. V praxi vo vyučovacom procese sa tu zameriavame na inklúziu **kultúry** do vyučovania, osvojovanie si **zdvorilostných fráz** a komunikáciu v rôznych **spoločenských situáciách**. Sociolingválna dimenzia jazyka je spätá s predošlou a viaže sa na štyri jazykové systémy, avšak do popredia sa dostáva ovládanie jazyka pri každodennej komunikácii, napr. pri komunikácii s lekárom, kupovaní zmrzliny, alebo pýtaní si povolenia ísť na toaletu. Z hľadiska metodiky zahrňame všetky komunikačné činnosti a venujeme sa rozmanitému množstvu vyučovacích techník a aktivít (popis nižšie).

Pragmatická kompetencia má podľa pôvodného dokumentu dve hlavné subkompetencie – funkčnú kompetenciu a diskurzívnu kompetenciu, ktoré sú v dokumente podrobne popísané. Revidovaná verzia zdôrazňuje termíny ako **flexibilita** (formulácia myšlienok rôznymi spôsobmi,

prispôsobovanie sa zmenám a situáciám), **koherencia a kohézia** (spájanie textu do koherentného celku), **ujímanie sa slova** (začínanie a ukončovanie diskurzu, zasahovanie do prebiehajúcej konverzácie), **rozvíjanie témy** (rozprávanie príbehu, argumentácia), **výroková presnosť** (pri vyjadrovaní detailov myšlienok) a **plynulosť** (ľahkosť a spontánnosť vyjadrovania a schopnosť udržiavania konverzácie). Rozdiel medzi pragmatickou kompetenciou a jazykovou kompetenciou spočíva v tom, že pri jazykovej kompetencii ovládame jazyk ako systém, pri pragmatickej toto zúročujeme pri aktuálnom používaní jazyka v praxi. Pragmatická kompetencia sa viaže na dve produktívne činnosti - **ústny a písomný prejav**, a **ústnu a písomnú interakciu**.

4.4 Komunikačné jazykové činnosti

Na obr. 4.1 (celkové ovládanie jazyka) sme videli, že komunikačné jazykové činnosti sa podľa SERR delia do štyroch skupín, a to: **receptívne činnosti**, **produktívne činnosti**, **interakcia** a **mediácia**. V predchádzajúcich vydaniach dokumentu, v štátnych vzdelávacích programoch a metodických príručkách sme doteraz hovorili o štyroch komunikačných zručnostiach – produktívne zručnosti: hovorenie a písanie, a receptívne zručnosti: čítanie a počúvanie. Tieto sa teraz obohacujú o už vyššie spomínanú interakciu a mediáciu, aj keď mediácia napríklad vo vzdelávacom štandarde slovenčina ako druhý jazyk chýba. Jazykové činnosti a teda ich rozvoj samotný vzdelávací štandard (Ministerstvo, 2023a) pre zjednodušenie znázorňuje ako trojicu navzájom prepojených častí, ktoré spolu úzko súvisia.



Obr. 4.3: Jazykové činnosti. Zdroj: Ministerstvo, 2023:1

Pod pojmom **receptia** (Rada Európy, 2020) rozumieme všetky receptívne činnosti a stratégie. Patria sem činnosti **počúvania**, ktoré zahŕňajú **porozumenie ústnemu prejavu**, **porozume-**

nie konverzácií medzi inými ľuďmi, porozumenie v úlohe účastníka publika, porozumenie pokynom, porozumenie zvukovým médiám a záznamom a audiovizuálne porozumenie (sledovanie televízie, filmu a videa). Činnosti **čítania s porozumením** zahŕňajú **čítanie korešpondencie, čítanie v texte pre zorientovanie sa** (s cieľom získať hlavnú myšlienku), **čítanie pre získanie informácií a argumentov** (intenzívne, alebo hĺbkové čítanie), **čítanie ako voľnočasovú aktivitu a čítanie pokynov**. Jednotlivé úrovne ovládania jazyka presne opisujú úrovne jednotlivých zložiek recepcie a sú detailne zobrazené v revidovanej verzii SERR. V praxi sa vo vyučovacom procese v dostatočnej miere venujeme vyučovaniu počúvania s porozumením a čítania s porozumením, pre ktoré existuje množstvo prístupov, techník a aktivít. Princípy zúročujeme v didaktikách jednotlivých predmetov a vo vyučovacej praxi. Z kompetencií sem zapadajú všetky jazykové, sociolingválne, ale aj pragmatické kompetencie. Čo sa receptívnych stratégií týka, patrí sem identifikácia narážok a vyvodzovanie významu.

Produkcia (Rada Európy, 2020) sa viaže na **ústny a písomný prejav**. Pri ústnom prejave ide o nasledovné zložky: **súvislý monológ – opis zážitku, poskytovanie informácií, argumentácia; verejné oznamovanie** (napr. príhovor na svadbe), a **oslovovanie publika**. Písomný prejav zahŕňa **tvorivé písanie, písanie správ a rôznych slohových útvarov**. Žiaci tu zúročujú všetky tri kompetencie jazykovej komunikačnej kompetencie a usmerňovaním činností systematicky, podľa princípov metodík vyučovania jazykov, ich vedieme k postupnému osvojovaniu si produkcie na čo najvyššej úrovni. Pri stratégiách produkcie sa objavuje plánovanie, kompenzácia a monitorovanie svojho prejavu. Tieto tri zložky žiaci postupne nadobúdajú a časom sa stávajú čoraz uvedomelejšími myšlienkovými pochodmi, až kým sa vo vyučovacom procese nedejú zautomatizovane.

Poslednou aktívnou zložkou komunikačných činností je **interakcia**. Táto je úzko spätá s pragmatickou kompetenciou komunikačnej kompetencie (do menšej miery aj so sociolingválnou) a vyžaduje si aktívne využívanie všetkých štyroch komunikačných činností. Autori dokumentu SERR (Rada Európy, 2020) delia interakciu na tri časti – **ústnu interakciu, písomnú interakciu a interakciu v online sfére**. Doteraz sme sa interakcii nevenovali zvlášť, bola akousi prirodzenou súčasťou vyučovania s dôrazom na komunikáciu. V praxi vo vyučovaní nám práve táto činnosť dáva za úlohu ponúkať žiakom dostatok komunikačných aktivít, ktoré sú blízke každodennému životu a pripravujú užívateľa jazyka na začlenenie sa do sveta mimo školskej lavice. Ústna interakcia zahŕňa nasledovné zložky: **porozumenie partnerovi v komunikácii, konverzácia, neformálna a formálna diskusia, spolupráca so zámerom na cieľ, získavanie tovarov a služieb, výmena informácií, rozhovory, pohovory, využívanie telekomunikačných prostriedkov**. Do písomnej interakcie patria **korešpondencia a poznámky, odkazy aj formuláre**. Online interakcia znamená **konverzáciu a diskusiu v online sfére a spoluprácu zameranú na cieľ**. Žiaci na úspech v týchto činnostiach používajú stratégie ako **ujímanie sa slova počas rozhovoru, spolupráca a žiadosť o objasnenie**.

V súlade s cieľmi vzdelávania a komunikačnými jazykovými kompetenciami a činnosťami považujeme za nevyhnutné, aby budúci učitelia dôkladne poznali všetky zložky komunikačných kompetencií a činností. Práve hlboké porozumenie týmto elementom umožňuje pedagógom štruktúrovať vyučovací proces tak, aby bol komplexný a metodicky vyvážený. Takto koncipované

vzdelávanie následne zabezpečuje žiakom holistický a balansovaný rozvoj ich celkovej jazykovej znalosti.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosti | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Aký je cieľ jazykového vzdelávania?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte komunikačné jazykové kompetencie a ich komponenty.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte komunikačné jazykové činnosti a uveďte ku každej dva príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

5 Aspekty cudzojazyčného vzdelávania v súradniciach druhého jazyka

Metodológia cudzojazyčného vzdelávania zahŕňa množstvo prístupov, metód a konkrétnych techník od tradičných až po alternatívne s využitím technológií, ktoré ponúkajú ponorenie sa do jazykového prostredia so zameraním na kognitívny rozvoj, efektívne osvojenie si jazykov a interkultúrny rozmer. Základným cieľom je pomôcť žiakom dosiahnuť čo najvyššiu jazykovú úroveň, ktorá sa často hodnotí podľa referenčných rámcov, napr. SERR.

Pri plánovaní vyučovacieho procesu je dôležité v prvom rade poznať základnú terminológiu pedagogickej metodológie. Tá sa opiera o hierarchiu pojmov, ktoré určujú, ako sa jazyk učí a vyučuje. Tieto pojmy na seba nadväzujú, sú úzko prepojené a v cudzojazyčnom vzdelávaní často používané (Harmer, 2015).

Prístup [hozzáállás], inými slovami teória alebo filozofia, tvorí základnú, najširšiu a najabstraktnejšiu úroveň vzdelávania. Zahŕňa teórie o učení a predstavy o tom, ako sa jazyk osvojuje, ako aj princípy vyučovania a učenia sa jazykov. Prístup je súbor predpokladov (prečo), ktoré odrážajú určitý model alebo výskumnú paradigmatu a opisuje používanie jazyka a prepájanie jeho jednotlivých častí.

Metóda [módszer], inými slovami plán alebo stratégia, je už konkrétnejšou systematizáciou na základe prístupu. Metóda predstavuje praktickú realizáciu prístupu, usporiadaný systém postupov a techník. Vyučovacie metódy zahŕňajú rôzne postupy a techniky ako súčasť svojej štandardnej ponuky. Niektoré metódy majú fixné postupy, ktoré sú formované jasne formulovaným prístupom, iné čerpajú postupy a techniky zo širokej škály zdrojov.

Postup [eljárás] je usporiadanou súslednosťou vyučovacích techník do jedného súvislého celku (napríklad vyučovacej hodiny). Je logicky usporiadaný a navrhuje techniky a činnosti krok za krokom. Postup je menší ako metóda, ale väčší ako technika.

Technika tvorí najmenšiu, najkonkrétnejšiu úroveň v rámci hierarchie a predstavuje praktickú aplikáciu metódy v súlade s princípmi prístupu. Technika má implementačnú charakteristiku – teda je to ona, ktorá sa skutočne odohráva v triede počas vyučovania. Techniky zahŕňajú reálne, konkrétne praktiky, do ktorých sa žiaci zapájajú počas procesu učenia ako napr. cvičenia, hranie rolí alebo skupinové diskusie.

5.1 Prístupy, metódy, techniky

Cudzojazyčné vzdelávanie od svojho počiatku prešlo mnohými zmenami. Ciele, metódy, ale aj chápanie efektívneho učenia sa postupom času vyvíjali a menili. Do 17. storočia sa vyučovanie sústreďovalo najmä na vyučovanie latinčiny a gréčtiny, ktorých cieľom bolo efektívne čítanie a preklad textov. Tento princíp pretrvával aj neskôr, keď sa začali vyučovať moderné jazyky. V klasickej dobe (1750 – 1880) dominovala **gramaticko-prekladová metóda**, ktorá rozvíjala najmä čítanie, písanie, gramatiku a slovnú zásobu, avšak úplne zanedbávala spontánnu komunikáciu (Richards and Rodgers, 2014; Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman and Anderson, 2013). Neskôr, v reformnom období (1880 – 1920), sa týmto nedostatkom venovalo formovanie **priamej metódy**, ktorá zdôrazňovala používanie jazyka v praxi. Bola zameraná na intenzívnu konverzáciu výlučne v cieľovom jazyku bez prekladania do materinského jazyka (Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman & Anderson, 2013; Palmer, 1959). Táto metóda však úplne zanedbávala ostatné jazykové zložky. Až neskôr, vo vedeckom období (1920 – 1970), sa prepojila lingvistika s psychológiou. Objavili sa prístupy a metódy ako *situačné vyučovanie*, *rozvíjajúce jazyk komplexnejšie*, *avšak stále s prevahou zamerania na presnosť*, či *audio-lingválna metóda*, ktorá *systematicky rozvíjala najmä počúvanie a hovorenie cez tzv. drilovanie* (dookola opakované cvičenia, kým si žiaci štruktúru zautomatizujú – pozn. drilovanie ešte stále považujeme za vysoko účinné, preto ho nižšie aj detailne popisujeme). Tieto metódy reagovali aj na praktické potreby spoločnosti v používaní cieľových jazykov (napr. vojnové obdobie) (Rivers, 1981; Richards and Rodgers, 2014). V neposlednom rade komunikatívne obdobie od 70. rokov znamenalo zásadný obrat. Do centra pozornosti sa dostal žiak a rozvoj komunikačnej kompetencie (Hymes, 1967, 1972). Do popredia sa dostalo **komunikatívne vyučovanie** (Celce-Murcia, 1991; Savignon, 2007), ktoré zdôrazňovalo používanie jazyka v reálnych situáciách, význam nad formou a rovnomerný rozvoj všetkých aspektov komunikačnej kompetencie (Richards and Rodgers, 2014) a komunikačných činností. Na komunikatívne vyučovanie nadväzujú ďalšie prístupy a metódy, ktoré si v nasledujúcich podkapitolách detailnejšie priblížime.

Čo sa týka moderných trendov vzdelávaní, tie reflektujú globalizovaný svet a opierajú sa o komplexný rozvoj komunikačnej a interkultúrnej kompetencie. Už nestačí len čítať a prekladať texty – jazyk máme ovládať v rôznych kontextoch, vrátane komunikačných, technologických či odborných (Tandlichová, 2008). Kľúčovým znakom moderného vyučovania je flexibilita. Kurikulá a vzdelávacie programy síce určujú ciele, no nepredpisujú presné postupy ani konkrétne metódy na dosiahnutie týchto cieľov (Harmer, 2012). V tomto má pedagóg výhodu – môže si vybrať z neobmedzeného repertoáru prístupov, metód a techník, a podľa potrieb žiakov prispôbiť vyučovací proces tak, aby bol čo najefektívnejší (Richards and Rodgers, 2014; Kováčiková a Gajdáčová-Veselá, 2016). Moderné vyučovanie je dynamické a orientované na žiaka, pričom flexibilita a široké možnosti výberu robia z učiteľa kľúčového aktéra úspešného vzdelávania. Pre pedagóga je preto rozhodujúce ovládať široké spektrum vyučovacích prístupov, metód a techník, ktoré mu umožnia flexibilne a strategicky tvoriť edukačný proces tak, aby bol optimálne prispôbený cieľom vyučovania. Rámec vyučovania druhého jazyka (obr. nižšie) nám ukazuje, že vzdelávanie a teda výber prístupov a metodiky volíme podľa kontextu, žiakov a edukačného prostredia, ktoré na seba nadväzujú a úzko spolu súvisia. Ciele, syllabus, a potom aj konkretizácia

výberu prístupov, metód, techník a materiálov teda závisia od kontextu, žiakov a vzdelávacieho prostredia (McDonough et al., 2013).



Obr. 5.1: *Rámeč vyučovania jazyka s dôrazom na spätnú závislosť od kontextu. Zdroj: McDonough et al., 2013*

5.1.1 CLT – Komunikatívne vyučovanie jazykov

Komunikatívne vyučovanie jazykov je široký prístup dominujúci modernej didaktike cudzojazyčného vzdelávania, je zameraný na komunikáciu a interakciu, používanie jazyka v každodenných situáciách, a kladie dôraz na funkčné používanie jazyka pred memorovaním slov a drilovaním gramatických pravidiel.

Dôvodom vzniku komunikatívneho vyučovania bol neúspech mechanických metód predošlých období (gramaticko-prekladová metóda alebo audiovizuálna metóda), ktoré sa síce zameriavali na rozvoj určitých aspektov jazyka, no zanedbávali komunikáciu v kontexte, teda v každodenných situáciách. Od 70. rokov minulého storočia sa preto autori zameriavajú na komplexný rozvoj komunikačnej kompetencie (Hymes, 1972; Savignon, 2007), teda na to, aby žiak vedel nielen vytvoriť gramaticky správnu vetu, ale aby ju vedel aj správne použiť v správnom kontexte. Prioritou je teda význam, a nie forma. Medzi charakteristiky prístupu patria interakcia ako cieľ, kontext reálneho života, používanie autentických materiálov, a predovšetkým vyučovanie zamerané na žiaka.

Komunikácia je jadrom učenia sa cudzieho/druhého jazyka – bez schopnosti dorozumieť sa v bežných situáciách zostáva jazyk izolovaným systémom pravidiel. Komunikatívny prístup vo vyučovaní má preto kľúčovú úlohu. Umožňuje žiakom učiť sa jazyk prostredníctvom jeho

autentického a zmysluplného používania. Dáva im príležitosť od začiatku aktívne hovoriť, počúvať, reagovať a overovať si význam v interakcii s okolím. Takto sa jazyk neučia len ako teoretický predmet, ale ako praktický nástroj komunikácie, ktorý podporuje ich osobnostný rozvoj, sebedomie aj schopnosť začleniť sa do rôznych spoločenských kontextov.

Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry (ako druhého jazyka) má byť prepojené s poznatkami žiakov z iných vzdelávacích oblastí a má rozvíjať aj prierezové gramotnosti (čitateľská a vizuálna gramotnosť, digitálna gramotnosť, finančná gramotnosť, občianska gramotnosť, environmentálna gramotnosť, sociálna a emocionálna gramotnosť). Dôležité je, aby jazyková výučba neprebíhala izolovane, ale v úzkom vzťahu k iným predmetom a k záujmom žiakov, čím sa podporuje jej zmysluplnosť a motivujúci charakter.

Komunikatívne vyučovanie nie je vyučovacia metóda, ale prístup k cudzojazyčnej výučbe, ktorý vychádza z teórie komunikácie, lingvistiky, pragmatiky či analýzy diskurzu. Na základe nich si učiteľ vyberá konkrétne metódy a aktivity (Pčolinská, 2009).

Hlavné princípy komunikatívneho prístupu sú:

- význam a kontext – najdôležitejšia je komunikácia významu a všetko je zasadené do reálnych kontextov,
- podpora komunikácie od začiatku – žiaci sa od prvých hodín usilujú vyjadrovať svoje vlastné myšlienky v cieľovom jazyku,
- relevantnosť materiálov – poradie a výber učiva závisia od obsahu, funkcie a záujmov žiakov,
- materinský jazyk – nie je ani úplne vylúčený, ani dominantný; využíva sa tam, kde pomáha pri porovnávaní a prenose medzi jazykmi,
- individuálne potreby a štýly učenia – výučba sa prispôsobuje rôznym preferenciám žiakov a využíva pestrú škálu aktivít,
- rozvoj komunikatívnej kompetencie – dôraz sa kladie na plynulosť ústneho prejavu a na prijateľné používanie cieľového jazyka v konkrétnych situáciách (Finocchiar & Brumfit, 1983).

Komunikatívne vyučovanie teda znamená, že sa učíme jazyk používať v praxi, nielen pamätať si pravidlá. Od začiatku sa snažíte hovoriť a rozumieť v novom jazyku, a to cez hry, dialógy, projekty a rôzne aktivity. Učiteľ si môže niekedy pomôcť aj materinským jazykom, ale hlavným cieľom je, aby sa žiaci vedeli dorozumieť v reálnych situáciách – napríklad v obchode, na dovolenke či v škole. Nejde o dokonalú gramatiku, ale o to, aby vedeli plynulo komunikovať a rozumeli druhým.

Komunikatívne vyučovanie nie je založené na jednej konkrétnej teórii učenia, ktorá by bola jeho východiskom. Podľa Richarda & Rodgersa (2001) možno teoretické východiská komunikatívneho prístupu vo forme princípov formulovať nasledovne:

- komunikačný princíp – aktivity, ktoré zahŕňajú skutočnú komunikáciu, podporujú proces osvojovania si jazyka,
- princíp úlohy – učenie sa jazyka je účinnejšie vtedy, keď aktivity smerujú k riešeniu reálnej komunikatívnej úlohy,

- princíp zmysluplnosti – osvojovanie cudzieho jazyka je efektívne vtedy, keď sú žiaci zapojení do autentického a pre nich zmysluplného používania jazyka.

Presnosť verzus plynulosť

V rámci komunikatívneho vyučovania jazykov rozlišujeme medzi aktivitami zameranými na presnosť a plynulosť v prejave. Toto rozdelenie môžeme považovať za základné a konkretizáciu aktivít volíme práve podľa toho, na ktorú z týchto dvoch zložiek sa chceme zamerať. Moderné vyučovanie by malo tieto dva typy úloh používať vyvážené.

Aktivity zamerané na **plynulosť** majú za cieľ **zrozumiteľný, plynulý prejav bez nadmerých prestávok alebo váhania**. Keď je naším cieľom plynulosť, nezameriavame sa na chyby a neopravujeme žiakov. Nabádame ich k tomu, aby sa cítili bezpečne a komfortne počas svojho prejavu, a rôznymi technikami a stratégiami ich podnecujeme k čo najprirodzenejšej produkcii jazyka. Richards (2006) sumarizuje tieto aktivity nasledovne:

- majú komunikačný zámer,
- podnecujú zmysluplnú komunikáciu,
- podporujú používanie komunikačných stratégií,
- spájajú jazyk s kontextom,
- reflektujú nepredvídateľnú, prirodzenú komunikáciu.

Pri zameraní sa na **presnosť**, na druhej strane, je naším cieľom produkovať **gramaticky správne štruktúry s presnou slovnou zásobou a dokonalou výslovnosťou**. Môžeme povedať, že tieto aktivity sa primárne zameriavajú na formálnu a štrukturálnu rovinu jazyka, pričom rozvíjajú najmä lingvistickú zložku komunikačnej kompetencie. Zdôrazňujeme však, že sú rovnako dôležitým elementom jazykového vzdelávania ako iné, komunikatívnejšie techniky a aktivity. Presnosť môžeme definovať nasledovne (Richards, 2006):

- nemajú komunikačný zámer,
- sú zamerané na precvičovanie jazykových štruktúr mimo kontextu,
- precvičujú izolované časti jazyka,
- nepodnecujú zmysluplnú komunikáciu,
- kontrolujú výber jazykových prostriedkov.

Mechanické, zmysluplné a komunikatívne precvičovanie jazyka

Ďalším dôležitým rozlíšením komunikatívneho vyučovania jazykov je delenie na tri úrovne, ktoré sú rozlíšené mierou kontroly nad cvičeniami a jazykovou produkciou (Richards, 2006):

- **mechanické precvičovanie** – vysoko kontrolované aktivity, zväčša majú len jednu správnu odpoveď, a žiaci nemusia úplne rozumieť používanému jazyku (typickým príkladom sú drily, alebo tradičné dopĺňovačky),
- **zmysluplné precvičovanie** – aktivity s určitou mierou kontroly, podnecujúce však vedomé rozhodnutia žiakov podľa významu (typickým príkladom je napr. práca s mapou na používanie predložiek, v ktorej žiaci opisujú polohu zakreslených objektov – rozumejú

teda kontextu a na základe toho volia správnu jazykovú štruktúru),

- **komunikatívne precvičovanie** – znamená používanie jazyka v reálnom komunikačnom kontexte s výmenou skutočných, nepredvídateľných informácií počas interakcie (napr. zisťovanie informácií od partnera pomocou otázok, vzájomný opis obrázkov, alebo aktivity s informačnými medzerami).

5.1.2 CLIL

CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, má niekoľko pomenovaní, najčastejšie sa však používa *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie*, alebo *Integrované vyučovanie cudzieho jazyka a odborných predmetov*. Napriek tomu, že sa často označuje za metódu, CLIL skôr znamená vzdelávací prístup, ktorý spája učenie sa nejazykového predmetu prostredníctvom nematerinského jazyka. CLIL vznikol v 90. rokoch predošlého storočia a za jeho otca sa považuje David Marsh (1994), ktorý tento vzdelávací prístup sformuloval s dvojakým cieľom. Ako aj z názvu a predošlej definície vyplýva, ide o vyučovanie zamerané na **učenie sa jazyka** a zároveň aj **osvojovanie si obsahu z iného predmetu**. Využívanie cieľového jazyka pri učení sa obsahu nejazykového predmetu s rovnakým dôrazom na učenie sa odborných faktov, ale aj rozvoj jazykových kompetencií, je preto efektívny spôsob, ako súčasne vyučovať predmetový obsah i jazyk (Tedick, 2020).

Jadro metodiky CLIL nevyužíva tradičné metódy učenia sa jazyka. Medzi jej najväčšie benefity patria **kognitívny rozvoj** a **rozvoj kritického myslenia**. Žiaci vďaka nim rozvíjajú nielen nižšie kognitívne funkcie ako zapamätávanie si, porozumenie a aplikáciu, ale prepájajú aj vyššiu úroveň myslenia formou analýzy, hodnotenia a tvorby (Coyle et al., 2010). Podľa Pokrivčákovej et al. (2010) medzi najväčšie benefity CLIL patrí:

- používanie jazyka v zmyslupnej komunikácii,
- používanie jazyka v prirodzených podmienkach,
- zapojenie žiakov do kontextualizovaných úloh,
- využívanie vlastných skúseností pri uplatňovaní integrovaných postupov,
- pozornosť zameraná na obsah komunikácie a nie na jazyk (pomáha redukovať jazykovú úzkosť),
- komplexný rozvoj kompetencií – komunikačné, interkultúrne, estetické, a i.

Teoretický rámec metodiky CLIL sa opiera o štyri základné, navzájom prepojené piliere, ktoré sú potrebné pre úspešné integrované vyučovanie predmetu a jazyka (nazývané aj 4C) (Coyle, 2007):

- obsah: kognitívny rozvoj v konkrétnom predmete,
- komunikácia: používanie jazyka v kontexte,
- kognícia: rozvoj kritického myslenia, riešenie problémov,
- kultúra: pochopenie súvislostí, rozvoj interkultúrneho povedomia.

V primárnom vzdelávaní predstavuje CLIL účinný a efektívny spôsob, ako prirodzene prepojiť učenie sa jazyka s ostatnými predmetmi. Podľa Coyle (2007) a Hemmi & Banegas (2021) je

klúčom k úspechu trojrozmerné jazykové poznávanie. Prvým je samotný jazyk vzdelávania (obsah), ktorý poskytuje žiakom zoznamovanie sa so slovnou zásobou a jazykovými štruktúrami priamo spojenými s témou predmetu (napr. pojmy a názvy zo zvieracej ríše vo vlastivede), pričom cieľom je komunikácia a nie osvojovanie si gramatických pravidiel. Druhým rozmerom je jazyk pre vzdelávanie (metakognícia), ktorý poskytuje žiakom nástroj potrebný na fungovanie v cudzojazyčnom prostredí. Tento rozmer učí žiakov, ako klásť otázky, ako fungovať vo dvojiciach a skupinách, či diskutovať o zisteniach z učenia. Tretím rozmerom je jazyk prostredníctvom učenia (kognícia), v ktorom žiaci prirodzene narážajú na nové významy a pojmy, čo podporuje kognitívny rozvoj a učí ich vnímať jazyk ako autentický prostriedok na získavanie vedomostí. Tieto vedomosti počas vyučovacej hodiny zachytávajú, recyklujú a ďalej rozvíjajú v zmysluplných kontextoch. V kontexte škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je implementácia metodiky CLIL koncipovaná striktne aditívne, pričom jej cieľom nie je marginalizácia primárneho vyučovacieho jazyka, ale cieľená, časovo a tematicky ohraničená integrácia obsahu, ktorá slúži na systematické zvyšovanie cieľovej jazykovej expozície.

5.1.3 TPR

TPR, *Total Physical Response* (v preklade *Úplná fyzická odpoveď*), je metóda založená na **koordinácii reči s fyzickým pohybom**. Pozornosť je zameraná na aktívne počúvanie a porozumenie príkazom učiteľa, na ktoré žiaci reagujú prostredníctvom motorickej aktivity. Cez túto motorickú aktivitu sa následne učia jazyk. Žiaci nie sú nútení jazyk aktívne používať, iba ak sa na to sami cítia pripravení. Rozvoj teda znamená postupnosť od počúvania s porozumením (receptia) cez pohyb k rečovému prejavu (produkcia). Metódu vyvinul psychológ James Asher (2001), ktorý vychádzal z dlhodobých pozorovaní detí od 60. rokov 20. storočia a tvrdil, že **materinský jazyk sa osvojuje najprv porozumením a až potom produkciou** – teda deti najprv rozumejú pokynom, neskôr reagujú, a nakoniec začínajú samé rozprávať. Táto metóda reflektuje učenie sa jazyka ako prirodzeného procesu, ktorý je založený na troch základných princípoch:

- ešte predtým, ako dieťa začne hovoriť, rozvíja svoje počúvanie s porozumením, v prvotných fázach učenia sa jazyka rozumie aj komplexným štruktúram, ktoré nedokáže imitovať ani reprodukovať, avšak ukladá si ich ako „mentálny odtlačok“, ktorý možno využiť neskôr,
- kompetencia počúvania sa u detí rozvíja vďaka nutnosti reagovať na reč rodičov,
- reč sa vyvíja spontánne a prirodzene po tom, ako si dieťa dostatočne rozvinulo kompetenciu počúvať.

Jadro metodiky TPR je teda založené na tom, že učiteľ „trpezlivo“ čaká, kým je žiak pripravený rozprávať, podobne ako pri prirodzenom rečovom vývine dieťaťa, a verí, že najlepšie sa vieme naučiť jazyk práve vtedy, keď sme aktívne zapojení do procesu a rozumieme tomu, čo počujeme (Linse, 2005). Jedným z cieľov metódy je teda aj eliminácia stresu, inými slovami zachovanie takej prirodzenej a podporujúcej atmosféry, ktorá dbá na odstránenie psychického faktora. Autor Asher zakladá metódu na teórii lateralizácie mozgu, teda tvrdení, že učenie sa jazyka je efektívnejšie pri zapájaní oboch hemisfér – pravá hemisféra spojená s fyzickým pohybom podporuje ľavú hemisféru, ktorá je zodpovedná za spracovávanie jazyka. Pohyb, okrem toho,

dopomáha k ľahšiemu zapamätaniu si slovnej zásoby (Terpitková, 2012).

Odporúčaný postup pri vyučovaní formou TPR (Asher, 2001) je nasledovný:

- porozumenie: učiteľ dáva jednoduché príkazy a modeluje situácie (týmto sa v žiakoch spája slovné spojenie s pohybom a významom), učiteľ postupuje od konkrétneho k abstraktnému,
- pohyb: učiteľ dáva príkazy, žiaci ich neopakujú, ale reagujú pohybom, ktorý vykonávajú spolu s ním,
- individuálne/spoločné reakcie: žiaci individuálne alebo spoločne vykonávajú pohyb podľa pokynov učiteľa,
- prvok novosti: učiteľ postupne pridáva slová, kombinácie, slovné spojenia, na ktoré žiaci reagujú.

V neskorších fázach, keď majú žiaci osvojenú zvukovú stránku jazyka, sa pridá verbálny prejav, teda prechod k aktívnemu používaniu jazyka. Poslednými fázami je rozvoj čítania a písania. TPR sa odporúča používať práve v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, keďže kladie dôraz na počúvanie s porozumením a ústny prejav, ktoré v ranom vzdelávaní jazyka dominujú vyučovaciemu procesu. Typickým príkladom je napríklad aktivita „*Kubo velí*“.

5.1.4 TBL

TBL, *Task Based Learning* (v preklade *Úlohovo orientované učenie sa*), predstavuje koncepciu vychádzajúcu z humanistických tradícií smerujúcich k zážitkovému vyučovaniu jazyka, ktoré nekladie dôraz na osvojovanie gramatických pravidiel, ale na splnenie konkrétnej úlohy. Táto koncepcia sa opiera o **efektívnosť zmysluplných úloh** pre potreby autentickej, každodennej komunikácie (Skehan, 2003), ako aj podnecovanie prirodzených mechanizmov pri učení sa jazyka bez ohľadu na to, či ide o každodennú komunikáciu, alebo nie (Leaver and Willis, 2004). Úlohovo orientované učenie sa zameriava na zodpovedanie otázky „*ako sa naučiť?*“ a stavia teda **zmysluplné úlohy do centra vyučovacieho procesu** (Nunan, 2014).

Jazyk je vnímaný ako prostriedok pre dosiahnutie cieľov a nie ako cieľ sám osebe. Priekopníkom tejto metódy bol N. S. Prabhu so svetoznáмым projektom Bangalore, ktorý zistil, že ak sú žiaci zameraní na plnenie úloh, **sú schopní sa jazyk naučiť rovnako efektívne**, ako keby sa zameriavali na jazykové štruktúry (Harmer, 2001; Willis & Willis, 2003, 2007).

J. Willis (2012) odporúča vyučovací proces orientovať podľa nasledovnej cyklickej postupnosti:

- prípravná fáza: je zameraná na úvod do problematiky témy a úlohy, učiteľ jasne definuje ciele, v prípade potreby poskytne žiakom pomoc potrebnú k zvládnutiu úlohy (nahrávky, užitočnú slovnú zásobu alebo frázy),
- cyklus úlohy: zvyčajne sa skladá z troch častí; žiaci pracujú na úlohách vo dvojiciach alebo skupinkách, plánujú a pripravujú sa na prezentáciu svojich zistení slovom alebo písmom, následne tieto zistenia prezentujú zvyšku triedy,
- spätná väzba (jazykové zameranie): zahŕňa analýzu a diskusiu o priebehu úlohy, konštruktívnu spätnú väzbu, zameranie sa na jazyk, prípadne cvičenia na upevnenie jazykových

javov.

Posledný krok zahŕňajúci analýzu môže žiakov prirodzene vrátiť k predchádzajúcemu kroku – cyklu úlohy, ak im má dopomôcť k lepšiemu zvládnutiu úlohy, zlepšeniu prejavu, alebo porozumeniu jazyku.

Medzi najväčšie výhody *Úlohovo orientovaného učenia* patrí **praktické využitie jazyka** v skutočných, autentických komunikačných situáciách, **rozvoj komunikačných kompetencií** žiakov, učenie sa prirodzenou, podvedomou formou prostredníctvom praktických úloh, a v neposlednom rade je výhodou práca vo dvojiciach a skupinách stimulujúca *sociálnu interakciu a spoluprácu* medzi žiakmi.

5.1.5 Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie je aktívna forma výučby zameraná na žiaka, ktorá ho posúva do úlohy aktívneho riešiteľa, čím podporuje rozvoj jeho autonómie. Jazyk, podobne ako pri niektorých iných metódach (napr. TBL), nie je cieľom, ale nástrojom na vytvorenie konkrétneho finálneho produktu, ktorý je aplikovateľný v reálnom živote. Metóda sa vyznačuje prvkami ako stanovovanie cieľov učenia, konštruktívne bádanie, spolupráca medzi žiakmi, či reálna komunikácia (Kokotsaki et al., 2016).

Za priekopníka projektového vyučovania považujeme filozofa a pedagóga Johna Deweyho, ktorý prostredníctvom svojej myšlienky „*učenie sa praxou*“ položil základy tejto metódy. Veril, že učiteľ nie je v škole na to, aby žiakom vnucoval myšlienky, ani aby formoval ich návyky, ale aby ako člen komunity pomáhal žiakom vyberať si také vplyvy, ktoré im pomôžu správne reagovať (Dewey, 1938). Tieto myšlienky sa preniesli do formulácie metódy projektového vyučovania (Becket et al., 2019) a neskôr sa pretavili aj do vyučovania druhých a cudzích jazykov (Fried-Booth, 2002).

Základným stavebným kameňom metódy je **dlhodobá práca žiakov na nejakom projekte** (autentická, komplexná otázka, výzva, alebo problém), za ktorý sú sami zodpovední. Táto zodpovednosť zahŕňa **spoluprácu v tímoch, organizáciu úloh**, ako aj **riadenie svojho času** (Tierney et al., 2024). V tomto kontexte žiaci počas práce na projekte hľadajú riešenia rôznych problémov kladením otázok, diskusiou, odpovedaním na otázky, plánovaním, tvorbou návrhov, experimentovaním, zhromažďovaním údajov, analýzou, či tvorbou diel (Blumenfeld et al., 1991).

Na základe odporúčaní J. Simpsona (2011) a inej literatúry sa odporúča projektové vyučovanie deliť na nasledovné fázy:

- inicializácia a plánovanie: učiteľ/žiaci definujú ciele, či problém; žiaci si vyberajú tému podľa preferencií alebo relevantnosti, definujú sa otázky; žiaci sa rozdelia do skupín, rozdelia si úlohy, naplánujú osnovu projektu (a/alebo metódu výskumu), a určia časový harmonogram,
- realizácia projektu: žiaci pracujú na projekte, zhromažďujú materiály (individuálne, vo dvojiciach alebo skupinovo), čítajú texty, tvoria obsah v cieľovom jazyku; učiteľ v tejto fáze pomáha so zdrojmi a informáciami,

- finalizácia a prezentácia: žiaci spracúvajú výstupy v podobe posterov, prezentácií, digitálnych výstupov alebo vytvorených diel, ktoré následne predstavujú spolužiakom, rodičom, alebo inej cieľovej skupine,
- evaluácia a reflexia: záverečná fáza zahŕňa hodnotenie nielen výsledku práce, ale aj procesu a spolupráce medzi žiakmi.

Projektové vyučovanie má niekoľko benefitov. Medzi najvýznamnejšie patrí rozvíjanie základných zručností pre moderný svet, a to kritického myslenia, kreativity, spolupráce medzi žiakmi a komunikácie. Aplikácia už naučeného v reálnych kontextoch umožňuje žiakom vidieť reálnu hodnotu toho, čo sa učia, metóda teda podporuje hlboké a zmysluplné učenie. Vďaka zodpovednosti za svoje vlastné učenie sa žiaci stávajú aktívnymi aktérmi vyučovacieho procesu, čo zvyšuje ich motiváciu a angažovanosť. V neposlednom rade projekty umožňujú žiakom napredovať vo vlastnom tempe, zameriavať sa na oblasti, ktoré ich zaujímajú a prispôbovať si učenie podľa vlastných potrieb (The British School of Barcelona, 2024).

5.1.6 Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie je, podobne ako projektové vyučovanie, aktívnou formou výučby zameranou na žiaka, ktorá ho posúva do úlohy aktívneho riešiteľa, čím podporuje rozvoj jeho autonómie. Jazyk rovnako nie je cieľom, ale nástrojom. Zatiaľ čo projekt smeruje k vytvoreniu konkrétneho finálneho produktu, problémové vyučovanie sa zameriava na **samotný proces riešenia a bádania**.

Tento prístup je **zameraný na žiaka** a na **riešenie otvoreného problému** v malých skupinách. Základnú myšlienku prístupu tvorí „*učenie sa skúsenosťou*“, ktorá verí, že žiaci nadobúdajú vedomosti skúšaním riešiť zmysluplné, často otvorené problémy, ktoré majú častokrát viac ako jedno riešenie. Cieľom pre žiakov teda nie je nájsť definované riešenie, ale rozvíjať sa v získavaní vedomostí, zručností, a zlepšovať sa v spolupráci a komunikácii (Leming, n. d.).

Jedným z kľúčových priekopníkov tohto prístupu bol H. Barrows, ktorý pôvodne pre medicínske účely definoval problémové vyučovanie ako efektívny spôsob rozvíjajúci kritické myslenie a aplikovanie naučených vedomostí v reálnych situáciách (Hmelo et al., 1997). Do cudzojazyčného vzdelávania sa problémové vyučovanie dostalo nie ako predmet štúdia, ale ako nástroj, ktorým žiak získava a zhromažďuje informácie, a komunikuje svoje návrhy riešení. Takéto vyučovanie má mnoho vedecky podložených benefitov, ktoré ukazujú, že používanie niekoľkých kognitívnych funkcií (ako napr. skúmanie, uvažovanie, definovanie, analyzovanie, a iné) zvyšuje šance zapamätať si informácie, pomáha vyhnúť sa povrchnému učeniu (Savery, 2015), a rovnako aj **podporuje autonómne učenie** (Ellis et al., 2008).

Problémové vyučovanie zvyčajne prebieha v niekoľkých fázach (Wood, 2003; Leming, n.d), ktoré môžeme zhrnúť nasledovne:

- úvod do problému: žiaci dostanú prvotné inštrukcie alebo scenár k situácii či problému,
- analýza: žiaci zisťujú, čo všetko o problematike vedia a čo musia zistiť, na základe toho si definujú ciele,

- výskum: žiaci individuálne hľadajú podklady, vykonávajú nezávislý výskum s využitím rôznych zdrojov,
- spolupráca: členovia skupiny sa stretnú, zdieľajú si vedomosti a formulujú spoločné riešenie problému,
- riešenia a reflexia: žiaci prezentujú svoje riešenia, hodnotia postup a to, čo sa naučili.

Problémové vyučovanie predstavuje **flexibilný prístup**, ktorý má obrovskú výhodu v tom, že ho do vyučovania môžeme zahrnúť aj ako **krátkodobú aktivitu** v rámci bežnej vyučovacej hodiny bez narušenia časových plánov. Popri vysokej angažovanosti žiakov a integrácii jazyka je jeho najväčšou výhodou okamžité aktivovanie kritického myslenia, pretože núti žiakov používať cieľový jazyk ako autentický nástroj na hľadanie riešení, čo vedie k hlbokému a trvalému osvojovaniu si vedomostí.

5.1.7 Hybridné vzdelávanie – Blended Learning

Blended learning patrí medzi najmodernejšie a najvyužívanejšie praktiky v modernom cudzojazyčnom vzdelávaní. Nazývame ho aj *kombinované vzdelávanie*, alebo *technologicky sprostredkovaná výučba*, a už aj z názvu vyplýva, že ide o **prístup integrujúci tradičnú prezenčnú výučbu s digitálnymi vzdelávacími materiálmi a technológiami** (Graham, 2006). Táto koncepcia jestvuje už dlhšiu dobu, no terminológia sa ustálila až na začiatku 21. storočia. Učiteľ aj žiak v takomto vzdelávaní hrajú rovnako dôležitú úlohu, avšak práca s jazykom sa delí medzi fyzickú a online sféru – vyučovanie prebieha čiastočne v stacionárnej škole s prítomnosťou učiteľa, a čiastočne prostredníctvom online vzdelávania s počítačom sprostredkovanými aktivitami, ktoré sú spojené s obsahom výučby. Cieľom týchto dvoch prístupov je vzájomne sa dopĺňať (Poon, 2013).

Je dôležité pochopiť, že hybridné vzdelávanie neznamená iba pridávanie technológií do vyučovacieho procesu, ale vytvorenie uceleného vzdelávacieho prostredia, ktoré má mnoho výhod. Mnohé štúdie ukazujú, že kombinovaná výučba je efektívnejšia ako čisto prezenčná (Saritepeci & Cakir, 2015) a vďaka kombinácii digitálnej a individuálnej výučby môžu žiaci pracovať samostatne s prihliadaním sa ich vlastné tempo. Hlavnými znakmi takejto výučby sú teda personalizácia a flexibilita.

Poprednými odborníkmi v téme sú Staker and Horn (2012), ktorí rozdeľujú hybridné vzdelávanie do niekoľkých hlavných modulov realizácie. Pre primárne vzdelávanie vyberáme dva:

- **rotačný model**: v rámci jednej vyučovacej hodiny sa strieda niekoľko stanovíšť; žiaci sa striedajú na jednotlivých stanovištiach (napr. jedno stanovište s tabletmi, druhé je práca s učebnicou alebo pracovným zošitom, tretie stanovište pre skupinovú prácu),
- **obrátaná trieda** (Flipped Classroom): model je založený na prvotnom styku s jazykovou štruktúrou nie v stacionárnej škole, ale cez online platformu (napr. video); vyučovacia hodina v triede je potom založená na praktických aktivitách, komunikačných aktivitách, či riešení problémov.

Medzi najväčšie benefity hybridného vyučovania v primárnom vzdelávaní patrí komplexný

rozvoj komunikačných kompetencií a rozvoj digitálnych zručností. Tým, že vyučovací materiál a téma presiahnu rámec vyučovacej hodiny a sú obsiahnuté aj v digitálnych materiáloch, sa ponúka žiakom širšie spektrum pre získavanie slovnej zásoby, osvojovanie si gramatických štruktúr alebo iných jazykových javov. Čas s učiteľom sa nastavuje flexibilne a môže byť využitý na kreatívne prístupy ako napr. hry, simulácie, alebo diskusie. V neposlednom rade hybridné vzdelávanie ponúka multisenzorický prístup, ktorý je mnohými poprednými zdrojmi považovaný za vysoko efektívny pre výučbu jazykov.

5.1.8 Principiálny eklekticismus

Azda najmodernejším a najpraktickejším prístupom k cudzojazyčnému vzdelávaniu je principiálny eklekticismus. Tento prístup je reakciou na fakt, že ani jedna konkrétna metóda sama osebe nie je dokonalá a aplikovateľná pre každú situáciu, každého žiaka a na každú tému. V tomto prístupe teda učiteľ vedome vyberá rôzne metódy a techniky, kombinuje ich a flexibilne variuje podľa toho, čo považuje za najefektívnejšie pre dosiahnutie edukačných cieľov. Principiálny eklekticismus zaraďujeme do éry postmetodickej. Tento pojem predstavil Kumaravadivelu (1994) a zdôrazňoval, že učitelia by mali prekonať rigidné metódy a mali by autonómne a flexibilne rozhodovať o vyučovacom procese. Tieto prístupy by mali byť založené na výsledkoch výskumov z osvojovania si druhých a cudzích jazykov a reflektovať dlhodobé i krátkodobé vyučovacie ciele (Prabhu, 1990). Medzi hlavné charakteristiky takéhoto prístupu patrí **zameranie na žiaka**, (v ktorej sa prispôsobujeme jeho individuálnym potrebám a nie metóde), a **flexibilita** a **variabilita**, (pretože vyberáme a zaraďujeme také techniky a aktivity, ktoré práve potrebujeme).

Podľa autoriek Larsen-Freeman & Anderson (2013) môžeme postoje učiteľov v modernej dobe rozdeliť nasledovne:

- absolutizmus - učiteľ sa drží jednej konkrétnej vyučovacej metódy,
- relativizmus - výber metódy závisí od faktorov ako vek, kontext či jazyková úroveň žiakov,
- pluralizmus - uznáva hodnotu rôznych metód, pričom umožňuje ich kombinovanie v rámci jedného vyučovacieho kontextu.

Vyučovací proces teda môže niesť prvky jednej, dvoch, alebo niekoľkých metód a techník. V praxi to môže znamenať napr. začať vyučovaciu hodinu aktivitou TPR, ktorá žiakov rozhýbe, potom pokračovať problémovým vyučovaním alebo zadaním napr. interakčnej komunikačnej zmysluplnej úlohy (podľa TBL), a nakoniec zakončiť tradičným cvičením na upevnenie gramatického javu alebo slovnej zásoby. Práve preto zdôrazňujeme, že učiteľ musí disponovať širokým repertoárom teoretických poznatkov aj didaktických prístupov a metód, aby dokázal cielavedome vyberať práve tie nástroje, ktoré najlepšie zodpovedajú aktuálnym potrebám a dynamike jeho žiakov.

5.2 Výber cudzojazyčných techník a aktivít

5.2.1 Drilovanie

Drilovanie je riadená vyučovacia technika, ktorá je založená na mechanickom opakovaní určitých jazykových vzorcov. Táto technika je zameraná na presnosť a automatizáciu jazyka. Učiteľ je modelom, ktorý žiaci napodobňujú, a tým si fixujú správne jazykové tvary a slovné spojenia. Drily podľa Richards and Rodgers (2014) sa delia na **mechanické**, **zmysluplné**, a **komunikatívne**. Mechanické drily sú úplne kontrolované, majú len jednu správnu odpoveď a slúžia najmä na memorovanie jazykových štruktúr. Zmysluplné drily umožňujú žiakom dopĺňať informácie podľa kontextu, avšak ešte stále majú len jednu správnu odpoveď. Komunikatívne drily poskytujú najväčšiu voľnosť, keďže žiaci môžu vyjadrovať vlastné myšlienky, pričom vychádzajú zo získaných jazykových základov a primeranej slovnej zásoby. Využitie drilov je mnohoraké – precvičujú **výslovnosť**, **gramatické štruktúry**, alebo **slovnú zásobu**. Nižšie uvádzame niekoľko typov *drilových* aktivít, ktoré môžeme zaradiť do vyučovacieho procesu SJSJL v prvých dvoch cykloch:

- zborový dril: učiteľ vyslovuje (slová, výslovnosť, štruktúru), celá trieda opakuje po učiteľovi,
- individuálny dril: učiteľ vyslovuje, jednotliví žiaci opakujú,
- opakovací dril: učiteľ povie vetu a žiaci zopakujú od slova do slova,
- substitučný dril: žiaci nahrádzajú časť vety novými slovami,
- transformačný dril: žiaci menia štruktúru (napr. čas, formu, kladnú vetu na zápornú),
- otázkový dril: učiteľ kladie otázky, žiaci odpovedajú podľa vzoru,
- reťazový dril: žiaci kladú otázky a odpovedajú jeden po druhom.

5.2.2 Didaktické hry

Didaktické hry v primárnom vzdelávaní netvorí len doplnkovú aktivitu, ale integrálnu súčasť procesu učenia sa. Hra je prirodzeným spôsobom, akým si žiak v tomto veku osvojuje svet, preto ich považujeme za vysoko účinné aj pri jazykovom vzdelávaní. Hrou žiak často prekonáva svoje aktuálne limity, pretože sa sústreďuje na jej cieľ a doterajšie vedomosti, zručnosti a kompetencie používa podvedome ako nástroj na dosiahnutie tohto cieľa. Podľa autorky Read (2008) ich môžeme definovať ako **zmysluplné aktivity** podporujúce motiváciu, aktivitu a pozitívny vzťah k osvojovaniu si jazyka. Na rozdiel od klasických hier sú didaktické hry **štruktúrované** a majú jasne **stanovené edukačné ciele** a **pravidlá**. Často sú **multisenzorické** a/alebo zahŕňajú **pohyb**, čo je žiaduce pri rôznych učebných štýloch žiakov. Didaktické hry ponúkajú rovnováhu medzi zručnosťou a šťastím, teda šancu na úspech majú aj slabší žiaci; môžu byť súťaživé alebo kooperatívne.

Medzi najväčšie benefity hier patrí ich schopnosť pomáhať žiakom s koncentráciou a motiváciou, efektívne opakovať učivo, či experimentovať a rozvíjať predstavivosť. Okrem vzdelávacej funkcie zohrávajú kľúčovú úlohu pri vysporiadaní sa s neúspechom, zvládaní emócií a riešení

konfliktov, čím prirodzene podporujú budovanie pozitívnej atmosféry v triede (Pettilon, 2013).

Medzinárodná literatúra ponúka veľké množstvo klasifikácií a typológií didaktických hier, ktoré rozdeľuje podľa rôznych kritérií. Takto môžeme klasifikovať hry podľa činností, ktoré rozvíjajú, miery angažovanosti žiakov, použitých pomôcok či technológií, alebo priestorov, v ktorých sa odohrávajú. Pri plánovaní a výbere konkrétnej hry vždy zohľadňujeme vek žiakov, ich potreby, jazykovú úroveň a vybavenosť priestorov, ktorými disponujeme. Nižšie ponúkame niekoľko konkrétnych typov didaktických hier.

Stolové hry

Predstavujú štruktúrovanú, riadenú formu vzdelávacej aktivity, ktorá má jasné pravidlá a cieľ. Stolová hra poskytuje žiakom vizuálny i hmatový rámec na komunikáciu, pretože sa odohráva na hracom pláne a zväčša zahŕňa používanie hracej kocky, figúrok, kariet alebo iných komponentov. Stolovú hru používame ako nástroj na precvičovanie jazykových javov v bezpečnom, simulovanom komunikačnom prostredí, v ktorom sa pozornosť žiaka sústreďuje na herný mechanizmus (napr. dôjsť do cieľa), zatiaľ čo jazyk sa stáva prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa. Stolové hry môžu byť:

- lineárne (dostaň sa prvý do cieľa) s otázkami, gramatickými štruktúrami, či slovíčkami v podobe obrázkov,
- kooperatívne, v ktorých žiaci spolupracujú na vyriešení konkrétnej úlohy,
- informačné, v ktorých žiaci zbierajú rôzne informácie z jednotlivých políčok,
- komunikačné, ktoré rozvíjajú jazykovú plynulosť.

Medzi najpoužívanejšie a najefektívnejšie pre účely prvého a druhého cyklu považujeme hry ako **Bingo**, **slovná Jenga** (jednotlivé herné políčka majú slovíčka alebo otázky), **Pexeso**, prispôsobené alternatívy hry **Hady a Rebríky**, **Scrabble**, alebo **Tabu**.

Pohybové hry

Tieto hry sú základom metodiky TPR a sú ideálnou voľbou pre žiakov nižších ročníkov, ktorí potrebujú množstvo fyzickej aktivity na udržanie koncentrácie. Pri týchto hrách je pohyb hlavným prostriedkom pre vyjadrenie porozumenia a splnenie cieľa hry, jazyk je teda úzko prepojený s motorikou. Pohybové hry zvyšujú **zapojenie žiakov do vyučovacieho procesu**, **zvyšujú energiu** a pomáhajú udržiavať si vedomosti prepojením jazyka s fyzickou činnosťou.

Medzi obľúbené pohybové hry zaraďujeme:

- **Kubo velí**: žiaci vykonávajú príkazy len vtedy, keď zaznie „Kubo velí“; ak učiteľ povie len príkaz bez hlášky a žiak ho vykoná, vypadáva z hry (rozvoj počúvania s porozumením),
- **Nájdí niekoho, kto**: žiaci sa voľne pohybujú po triede a podľa inštrukcií ostatných hľadajú osobu, ktorá podmienku splňa (napr. nájdí niekoho, kto jedol to isté na raňajky, čo ty),
- **Štyri rohy**: štyri rohy v triede sa označia kategóriami (farby, zvieratá, jedlá, ročné obdobia) a na základe inštrukcií učiteľa sa žiaci presúvajú do rôznych rohov,
- **Behací diktát**: krátky text, slová, alebo obrázky slov sú rozmiestnené v rôznych častiach

triedy, žiaci pracujúci vo dvojiciach ich kopírujú (jeden z nich je bežec, druhý zapisovateľ – bežec beží a diktuje, zapisovateľ píše),

- **Nájdí niečo:** učiteľ zadá inštrukciu (napr. nájdí niečo červené, alebo nájdí niečo, čo je z dreva) a žiaci sa v časovom limite musia dotknúť tejto veci, chytiť ju, alebo priniesť,
- **Šarády:** žiaci pomocou pohybu tela a gest (bez slov) hrajú zadané slovné spojenia, frázy, alebo činnosti, zatiaľ čo ostatní hádajú, o čo ide.

Hádankové, tzv. guessing games

Tieto hry vytvárajú prirodzenú „informačnú priepasť“, ktorú je potrebné prekonať kladením otázok. Jednou z ich výhod je, že vyžadujú málo prípravy zo strany učiteľa, no v žiakoch vzbuďujú záujem o učenie a rozvíjajú slovnú zásobu, ústnu produkciu i kritické myslenie. Spôsobov hrania hádankových hier je veľké množstvo. Sú základom pre zmysluplné precvičovanie. Medzi populárne hádankové hry zaraďujeme napríklad:

- **Kto/čo som?:** žiak má nalepený štítok na čele alebo chrbte opisujúci alebo znázorňujúci osobu, charakteristiku, vec alebo zviera a jeho úlohou je klásť otázky tak, aby zistil svoju identitu,
- **Tabu:** žiak slovne opisuje slovo tak, aby ho jeho spolužiaci uhádli, ale bez použitia zakázaných „tabu“ slov,
- **Kávovar:** žiak myslí na určitú činnosť, ktorú ostatní hádajú kladením otázok, v ktorých hľadanú činnosť nahrádzajú slovným spojením „variť kávu“ (otázka spolužiaka znie napríklad: „Variš kávu ráno alebo večer?“),
- **20 otázok:** žiaci majú limit 20 otázok na to, aby uhádli osobu, miesto, slovné spojenie alebo vec, na ktorú učiteľ alebo spolužiak myslí,
- **Horúce kreslo:** jeden žiak sedí v „horúcom kresle“ chrbtom k tabuli, na ktorej je niečo napísané a spolužiaci mu musia toto slovo opísať tak, aby ho v čo najkratšej dobe uhádol.

Kartové hry

Tvorí flexibilný nástroj na precvičovanie, podporu aktívneho učenia, zapamätávania si slovnej zásoby a precvičovania krátkych jazykových jednotiek v malých skupinách. Tieto hry využívajú rôzne sady kariet (obrázkové, textové, hracie so slovami alebo symbolmi), ktoré vyžadujú párovanie, zbieranie alebo triedenie. Kartové hry oceníme hlavne pri precvičovaní lingvistickej zložky komunikačnej kompetencie. Medzi odporúčané kartové hry zaraďujeme:

- **Ja mám, kto má?:** reťazová kartová hra, pri ktorej každá karta obsahuje informáciu o tom, čo žiak má a otázku na ďalšiu kartu; žiaci sa striedajú pri tvorbe vety „Ja mám.... kto má...?“, až kým sa vystriedajú všetci a kruh sa neuzavrie,
- **Obrázkové karty:** žiaci vo dvojiciach priradujú obrázky k definíciám alebo synonymám položeným na stole,
- **Pexeso:** klasická priraďovacia hra založená na hľadaní a pomenovávaní správnych dvojíc,
- **Kvarteto:** cieľom žiaka je nazbierať celú sadu štyroch kariet z rovnakej kategórie (napr. štyri druhy ovocia) kladením otázok „Máš...?“; vyhráva ten, kto prvý získa celú sadu.

Digitálne didaktické hry

V rámci modernizácie vyučovacieho procesu tvoria didaktické hry dôležitý pilier vzdelávania, keďže sú interaktívnym nástrojom realizovaným prostredníctvom technológií, ktoré kombinujú vizuálne i zvukové podnety s okamžitým vyhodnotením úspešnosti. Digitálne hry umožňujú gamifikáciu učenia, zvyšujú angažovanosť a motiváciu žiakov, a v dnešnej dobe sú obľúbeným a efektívnym nástrojom pre cudzojazyčné vzdelávanie. Písať o digitálnych technológiách v ére rýchlo meniacich sa trendov považujeme za nevyhnutné, avšak náročné, keďže ich aktuálnosť a relevantnosť sa rýchlym vývojom doby neustále menia. Budúcim učiteľom preto odporúčame kontinuálne sledovať trendy a postupne svoje vedomosti v tejto téme aktualizovať.

Nižšie ponúkame niekoľko aktuálne relevantných digitálnych hier cez platformy a aplikácie, ktoré môžeme použiť na zefektívnenie jazykového vzdelávania:

- **Kahoot!**: azda najpopulárnejšia platforma na tvorbu interaktívnych kvízov v reálnom čase; žiaci odpovedajú na otázky zobrazené na spoločnej obrazovke pomocou svojich zariadení (smartfóny, tablety, alebo počítače); skvelý nástroj na opakovanie a kontrolu, rýchle testovanie vedomostí so súťaživým prvkom, ktorý zvyšuje dynamiku vyučovacej hodiny; je vhodný od počiatkov čítania s porozumením,
- **Wordwall**: flexibilný nástroj na tvorbu rôznych online cvičení na gramatiku či slovnú zásobu, prípadne počúvanie s porozumením pre všetky vekové kategórie žiakov; jeden druh cvičenia sa dá transformovať do rôznych herných formátov (pexeso, spájanie párov, bludisko, koleso šťastia); žiaci môžu cvičenia robiť aj doma mimo hodiny,
- **Jeopardy Labs**: digitálna verzia známej súťaže *Riskuj!*, v ktorej si žiaci vyberajú otázky z rôznych kategórií s rôznou bodovou hodnotou; hra podporuje kooperáciu, rozvoj pragmatických kompetencií a strategické myslenie; je ideálna na zhrnutie väčších tematických celkov pre žiakov, ktorí ovládajú čítanie (4. – 5. ročník),
- **Quizlet**: nástroj zameraný primárne na prácu so slovnou zásobou pomocou digitálnych obrázkových kariet, ktorý je vhodný pre všetky vekové kategórie; obsahuje rôzne režimy – učenie, písanie, testovanie, aj tímovú hru,
- **Bamboozle**: online súťaživá hra, ktorá nevyžaduje od každého žiaka, aby mal vlastné zariadenie; má niekoľko možností od jednoduchých kvízových otázok až po online stolovú hru; rozvíja sociálnu interakciu a udržuje záujem žiakov vďaka nepredvídateľným herným zvratom (bonusové body, straty bodov); táto hra je vysoko flexibilná a teda vhodná aj pre najnižšie ročníky,
- **Virtuálne únikové miestnosti**: sú to komplexné hry (vytvorené napr. cez platformy ako Genially alebo Google Forms), v ktorých žiaci riešia sériu jazykových a logických úloh za účelom získania kódu a následného úniku z virtuálnej miestnosti; hra podporuje čítanie s porozumením, rozvoj strategickej a pragmatickej kompetencie, ako aj tímovú spoluprácu v cudzom jazyku,
- **Gimkit**: platforma kombinujúca mechanizmy kvízu s prvkami stratégie a ekonomiky, v ktorej žiaci pracujú na vlastných zariadeniach v reálnom čase, ale proti ostatným v triede; na vopred pripravené otázky odpovedajú vo vlastnom tempe, avšak úspešne, aby získali virtuálne zbrane (alebo peniaze), ktorými môžu zvíťaziť nad ostatnými.

5.2.3 Rolové hry a simulácie

Rolové hry a simulácie predstavujú **komplexné aktivity zamerané na komunikáciu**, ktoré v cudzojazyčnom vzdelávaní prenášajú ťažisko z teoretických vedomostí do funkčného používania jazyka v praktickej rovine (Jones, 2013). Tieto techniky sú dôležitým aspektom pre **rozvoj plynulosti** v rečovom prejave. Vynikajúco pripravujú žiakov na **každodenné komunikačné situácie**, s ktorými sa môžu stretnúť mimo umelého prostredia triedy, a poskytujú ich realistický obraz (Harmer, 2001). Ich hlavným cieľom je **rozvoj sociolingválnej a pragmatickej zložky komunikačnej kompetencie**, keďže vyžadujú od žiakov adaptáciu jazyka podľa špecifického kontextu a rôznych sociálnych rolí. V cudzojazyčnom vzdelávaní kladieme dôraz na sociálny rozmer rolových hier, pretože umožňujú žiakom experimentovať s jazykom v širokej škále sociálnych kontextov, ktoré by za bežných podmienok v triede inak nezažili (Ladousse, 1982).

- **Rolová hra:** Definuje sa ako technika, pri ktorej sú žiakom **priradené konkrétne roly a situácia** (napr. lekár a pacient), pričom interakcia prebieha na základe **improvizácie** alebo **modelovania štruktúr v rámci konkrétneho stanoveného kontextu**. Dôraz kladieme na interakciu medzi účastníkmi, ale aj na plynulosť používania jazykových štruktúr.
- **Simulácia:** Podobne ako rolová hra prebieha **v rámci stanoveného kontextu**, no líši sa tým, že je **komplexnejšia, modelujúca ucelený systém** alebo **udalosť z reálneho sveta**. V simulácii žiaci väčšinou **hrajú sami seba** a zameriavajú sa na vyriešenie problému alebo rozhodovací proces v simulovanom prostredí (napr. nákup vlakového lístka na stanici).

5.2.4 Aktivity s informačnou medzerou

Informačná medzera predstavuje jeden z kľúčových elementov komunikatívneho prístupu vo vyučovaní jazykov, pretože **prirodzeným spôsobom dostáva žiakov do komunikačnej situácie** na precvičovanie takých jazykových štruktúr, ktoré sa žiaci učili (Harris, 1990). Základom tejto techniky je situácia, v ktorej sa nachádzajú **dvaja alebo viacerí účastníci**. Jeden z nich disponuje informáciou (môže to byť údaj, názor, inštrukcia), ktorú druhý účastník nemá, avšak potrebuje ju na splnenie konkrétnej úlohy (Kayi, 2006). Práve tento nedostatok informácií vytvára prirodzenú potrebu komunikovať, čím sa situácia približuje tým z reálneho života (Prabhu, 1987). Cieľom konverzácie v týchto úlohách je túto medzeru preklenúť, aby obaja účastníci nakoniec získali potrebné informácie a úlohu vyriešili (Harmer, 2001).

V didaktike cudzích jazykov tieto techniky využívame predovšetkým na **rozvoj interakcie, plynulosti a funkčnej zložky jazyka**, v rámci ktorej sa prirodzene rozvíja aj strategická kompetencia (žiadanie o vysvetlenie, parafrázovanie, či pozorné počúvanie partnera). Žiaci sú motivovaní (ale aj nútení) používať všetky dostupné jazykové prostriedky na dosiahnutie komunikačného cieľa, čo podporuje spontánnosť a znižuje strach z robenia chýb.

Ďalšou výhodou aktivít IGT je, že študenti sú nútení vyjednávať o význame, pretože musia to, čo hovoria, sprostredkovať zrozumiteľne ostatným, aby splnili danú úlohu (Neu a Reeser, 1997). Medzi najčastejšie používané patria:

- **bariérové hry:** žiaci majú medzi sebou fyzickú prekážku a musia jeden druhému navzájom opísať obrázok tak, aby ho ten druhý vedel identicky nakresliť,
- **nájdí rozdiel:** dvojice porovnávajú dva podobné obrázky, aby našli rozdiely iba rozprávaním,
- **čítanie/počúvanie skladačkou** - každý má časť textu alebo príbehu, jeden s druhým sa musia podeliť o informácie, aby pochopili celý príbeh,
- **chýbajúce informácie/doplňovanie:** žiaci majú rôzne varianty dokumentu (napr. rozvrh) s rôznymi informačnými medzerami, ktoré musia doplniť kladením otázok.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosť | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Uvedte konkrétne príklady moderných prístupov a metód cudzojazyčného vzdelávania.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Uvedte rozdiel medzi aktivitami zameranými na presnosť a plynulosť.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte komunikatívny prístup vo vyučovaní jazykov.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo sú to hry a aké druhy poznáme? Uvedte niekoľko konkrétnych typov.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte základné vzdelávanie a cykly 1 a 2.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo je to komunikačná úroveň 1 a 2? Čo má žiak podľa cieľov tejto úrovne vedieť?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

6 Primárne vzdelávanie

6.1 Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry

Pri spracovaní učebnice vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie schváleného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 31. 3. 2023 pod číslom 2023/831:7-A2140 s platnosťou od 1. 9. 2023, ako aj z jeho dodatkov: Dodatku č. 1 schváleného pod číslom 2023/10619:9-C2140 s účinnosťou od 10. 10. 2023, Dodatku č. 2 schváleného pod číslom 2024/13599:1-C2141 s účinnosťou od 1. 9. 2024 a Dodatku č. 3 schváleného pod číslom 2025/7937:1-C2141 s účinnosťou od 1. 5. 2025 (ďalej len „ŠVP“, 2023 vrátane Dodatkov 1 – 4).

Od školského roka 2026/2027 sa vo všetkých základných školách v Slovenskej republike realizuje vyučovanie na základe Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV), ktorý predstavuje strategický rámec určujúci ciele pre oblasť vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Tento proces sa povinne uplatňuje od 1. septembra 2026, a to od prvého ročníka základnej školy v súlade so ŠVP, 2023 vrátane Dodatkov 1 – 4. V rámci tejto dlho očakávanej kurikulárnej reformy, zameranej aj na inkluzívne vzdelávanie a podporu žiakov s rôznymi potrebami ako súčasť Plánu obnovy a odolnosti, sa postupne zavádzajú tri vzdelávacie **cykly**, pričom pôvodné stupne základnej školy zostávajú zachované, avšak v novom organizačnom členení. *Prvý stupeň* [alsó tagozat] *základnej školy zahŕňa 1. až 5. ročník a druhý stupeň* [felső tagozat] 6. až 9. ročník. Centrom pozornosti prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania sa tak stáva najmä **1. a 2. cyklus**.

Podľa aktuálne platného Štátneho vzdelávacieho programu (Ministerstvo, 2023a) sa teda vzdelávanie na 1. stupni základných škôl delí na:

- 1. cyklus (1.až 3. ročník),
- 2. cyklus (4. až 5. ročník).

Úlohou 1. cyklu (1. až 3. ročník základnej školy) je dosiahnuť, aby žiaci získali vzťah k samotnému učeniu sa, vytvorili si určité pracovné návyky s adekvátnym režimom, aktívne sa zapájali do práce školy, využívali kreativitu pre zlepšovanie svojich myšlienok. Vyučovanie ťažiskovo pritom zabezpečí učiteľ s aprobáciou na primárne vzdelávanie. Úlohou 2. cyklu (4. a 5. ročník základnej školy) je doceliť, aby žiak dokázal bezpečne a jasne komunikovať svoje pocity a potreby, reflektovať svoje rôzne konania a postoje. Zámerom je podporovať postupné rozvíjanie samostatnosti žiaka v učení a jeho schopnosť kooperovať s rovesníkmi pri riešení vybraných

úloh a výziev.

Tieto základné stratégie sa aplikujú aj v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským. Vyučovanie zabezpečujú spoločne a vyvážené učители s aprobáciou na primárne vzdelávanie a učители so špecializáciou na konkrétnu vzdelávaciu oblasť alebo vyučovací predmet – v našom prípade so špecializáciou slovenský jazyk a literatúra (ďalej ako SJL), resp. **slovenský jazyk a slovenská literatúra** (ďalej ako SJSJL). Vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra sa už nedelí na zložky, ale uplatňuje sa v ňom model vzdelávania podľa komunikačných jazykových činností v zmysle Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SEERR).

V rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry v národnostných školách orientuje najmä na činnostný prístup. Dôležitou zmenou je, že v 1. cykle sa gramatické javy nestanovujú ako samostatné ciele, ale plnia funkciu prostriedkov učenia. Žiaci sa s nimi oboznamujú postupne a cyklicky v kontexte zmysluplných aktivít, predovšetkým prostredníctvom komunikačných jazykových činností, ako sú recepcia, produkcia a interakcia, realizovaných napríklad prostredníctvom počúvania, hovorenia či čítania. **Recepcia** ozrejmuje, ako žiaci chápu jazykový obsah, ktorý počujú, čítajú alebo vidia. Patrí sem počúvanie s porozumením (porozumenie reči), čítanie s porozumením a interpretácia. **Produkcia** znamená aktívne (ústne alebo písomne) používanie jazyka žiakmi; patrí do nej hovorenie, písanie, výslovnosť a pravopis. **Interakcia** zahŕňa aktívnu komunikáciu a reakcie učiacich sa na to, čo počujú alebo čítajú, čo im pomáha rozvíjať ich jazykové zručnosti, aby ich mohli uplatniť v reálnych situáciách. Popri produkcii a interakcii zohráva kľúčovú úlohu rozvíjanie počúvania a čítania s porozumením, ako aj primeraná a komplexná práca s textom. Prostredníctvom týchto činností si žiaci precvičujú porozumenie, osvojovanie jazykových javov i rozširovanie slovnej zásoby na textoch vychádzajúcich z reálnych situácií a tematických okruhov, pričom tieto aktivity môžu viesť aj k tvorbe dialógov či súvislých prejavov. Nevyžaduje sa bezchybné ovládanie všetkých gramatických javov, ale ich funkčné využívanie v rôznorodej verbálnej i neverbálnej komunikácii tak, aby sa žiak vedel primerane vyjadriť a zároveň porozumel. To znamená, že gramatika sa vyučuje integrovane v kontexte jazykových činností. Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zároveň dochádza k väčšiemu zosúladeniu vzdelávacích štandardov jednotlivých jazykov, ktoré smerujú k systematickému rozvíjaniu jazykovej a komunikačnej gramotnosti v rámci spoločnej doménovej gramotnosti. Konkrétne metódy, formy a techniky výučby si pedagóg volí s ohľadom na podmienky školy a triedy, jazykové prostredie, ako aj individuálne jazykové schopnosti žiakov.

Podľa Rámcového učebného plánu [*kerettanterv*] povinná **hodinová dotácia** a **disponibilné hodiny** (vrátane všetkých vyučovacích predmetov) zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny za týždeň je nasledovný:

- 1. cyklus – 12 povinných (SJSJL) a 7 disponibilných hodín,
- 2. cyklus – 9 povinných (SJSJL) a 3 disponibilné hodiny.

Na vyučovacích hodinách SJSJL sa žiaci rozdeľujú na každej vyučovacej hodine tak, že ich počet v skupine nesmie presiahnuť 17. Spájanie žiakov z rôznych tried toho istého ročníka

je povolené. Pri osvojovaní si slovenského jazyka sa aj naďalej vychádza z princípu opory o materinský – maďarský jazyk. Tematické okruhy sú vymedzené v súlade (aj) s prierezovými gramotnosťami. Je pritom dôležité upozorniť na fakt, že postavenie slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským je L2, teda je odlišné od postavenia cudzích jazykov – L3. Napriek tomu je dôležité vyučovať SJSL v týchto základných školách metódami a technikami cudzích jazykov. Dôraz sa má klásť na prístup zameraný na žiaka, t. j. úsilie intenzívnejšie ho zapojiť do učebného procesu, aktívnejšie riadiť jeho vlastné učenie a využívanie individuálnych jazykových zručností a kultúrnych skúseností z minulosti.

Cieľom **komunikačnej úrovne 1** (1. cyklus) je dosiahnuť, aby žiaci získali základné jazykové a rečové zručnosti, teda aby si na veku primeranej úrovni postupne osvojili základy slovenského jazyka a zároveň pochopili odlišnosti a rovnosti medzi jazykmi. Učia sa rozumieť jednoduchým pokynom a bežným pozdravom, orientovať sa v primeraných obrazovo-písaných textoch a čítať či odpisovať krátke texty zložené z jednoduchých rozvitých viet bez neznámych slov. V rámci vybraných tematických okruhov a každodenných praktických situácií sa učia dorozumievať na úrovni svojich jazykových schopností, aplikovať jednoduché informácie z jednotlivých vzdelávacích oblastí, pomenovať svoje pocity a potreby (ako aj pocity druhých) a klásť základné otázky. Postupne si osvojujú aj používanie základných ortoepických, ortografických a gramatických pravidiel, ktoré im umožňujú vytvárať krátke, jednoduché ústne a písomné prejavy v slovenčine.

Žiak na úrovni 1 dokáže nasledovné.

Recepcia (porozumenie):

- rozumie jednoduchým slovám, frázam a otázkam, keď sú povedané pomaly a jasne,
- rozumie bežným výrazom z každodenného života (škola, rodina, voľný čas),
- rozumie krátkym jednoduchým textom s obrázkami.

Interakcia (komunikácia):

- dokáže sa zapojiť do jednoduchej konverzácie,
- vie sa dohovoriť, ak druhá osoba hovorí pomaly a pomáha,
- vie vyjadriť, či niečomu rozumie alebo nerozumie.

Produkcia (tvorenie prejavu):

- vie vytvoriť krátky jednoduchý ústny aj písomný prejav o známych témach.

Hlavným cieľom **komunikačnej úrovne 2** (2. cyklus) je ďalej rozvíjať komunikačnú kompetenciu žiakov tak, aby boli schopní aktívne používať slovenský jazyk v bežných komunikačných situáciách a zároveň sa formovali ako aktívni čitatelia. Žiaci sa učia globálne porozumieť počutým a čítaným súvislým textom a kratším literárnym ukážkam, ktorých jazyk a obsah zodpovedajú ich skúsenostiam. Dokážu ústne aj písomne vyjadriť svoje myšlienky a stanoviská v rôznych sociálnych situáciách, reagovať konštruktívne, držať sa témy rozhovoru a prejavovať pochopenie pre komunikáciu druhých. Vytvárajú jednoduché ústne a písomné prejavy v rámci osvojených tematických okruhov, pri ktorých dbajú na správnu výslovnosť, zrozumiteľnú artikuláciu, prime-

ranú gestikuláciu, mimiku a spoločensky vhodný tón. Sú vedení k tomu, aby čítali a počúvali s porozumením texty o známych témach, orientovali sa v nesúvislých, obrazovo-písaných a digitálnych textoch, identifikovali v nich explicitné informácie a s podporou vyvodzovali základné implicitné významy. Zároveň aplikujú osvojené ortoepické, ortografické a gramatické pravidlá v ústnej aj písomnej komunikácii s dôrazom na odlišnosti od maďarského jazyka.

Žiak na úrovni 2 dokáže nasledovné.

Recepcia (porozumenie):

- rozumie častým frázam, otázkam a pokynom,
- zachytí hlavnú myšlienku a základné informácie z počutého,
- rozumie primeraným súvislým textom o známych témach.

Interakcia (komunikácia):

- dorozumie sa v bežných situáciách (škola, osobný život),
- aktívne sa zapája do jednoduchej komunikácie,
- vie požiadať o zopakovanie alebo pomalšie tempo a vyjadriť porozumenie.

Produkcia (tvorenie prejavu):

- vie vytvoriť jednoduchý súvislý ústny aj písomný prejav o známych témach.

6.1.1 Obsahový štandard

Obsahový štandard [*elsajátítandó műveltségtartalóm/tartalmai standard*] tvorí sedem vzájomne súvisiacich častí, ktoré je potrebné chápať ako kompaktný celok (tab. 6.1).

Tabuľka 6.1: Komponenty obsahového štandardu. Zdroj: Vlastné spracovanie na základe Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, 2023

	Komponent	Krátky popis
1.	Funkcie jazyka	Komunikačné zámery
2.	Jazykové prostriedky	Jazyková výbava (slovná zásoba, výslovnosť, gramatické javy)
3.	Sociolingválna zložka	Komunikačné stratégie a interkultúrne povedomie
4.	Tematické okruhy	Kontext komunikácie
5.	Druhy textov	Priestor na komunikačné činnosti

pokračuje...

	Komponent	Krátky popis
6.	Počúvanie a čítanie s porozumením, práca s textom	Využitie textov, porozumenie a spracovanie textu
7.	Tvorba dialógov a súvislých textov	Ústna a písomná produkcia

Prepojená štruktúra jednotlivých komponentov umožňuje, aby si žiak prostredníctvom rôznych textov a činností postupne osvojoval slovenský jazyk a vedel jednoducho komunikovať.

6.1.2 Tematické okruhy

Tematické okruhy vytvárajú rámec pre praktické používanie jazyka v každodenných situáciách a prepájajú obsah slovenského jazyka s ostatnými vzdelávacími oblasťami a prierezovými gramotnosťami. Zhrnutie tematických okruhov uvádzame v tab. 6.2.

Tabuľka 6.2: Krátke zhrnutie tematických okruhov v 1. a 2. cykle vzdelávania. Zdroj: Vlastné spracovanie na základe Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, 2023

Tematický okruh	1. cyklus	2. cyklus
<i>Rodina a spoločnosť</i>	Členovia rodiny (meno, vek, zamestnanie) Priatelia Sviatky	Členovia rodiny (meno, vek, osobné údaje, zamestnanie, povolanie, záľuby, bydlisko) Priatelia Sviatky Zvyky a tradície
<i>Domov a bývanie</i>	Dom/byt (miestnosti, činnosti, okolie)	Dom/byt (miestnosti, zariadenie, činnosti, práce v/okolo domu, okolie) Režim dňa rodiny Bydlisko Rastliny a zvieratá v okolí

pokračuje...

(pokračovanie na nasledujúcej strane)

Tematický okruh	1. cyklus	2. cyklus
<i>Voľný čas a záľuby</i>	Kalendárny rok a jeho časti (mesiac, týždeň, dni, dátum, čas, ročné obdobia) Školský rok	Kalendárny rok a jeho časti (mesiac, týždeň, dni, dátum, čas, ročné obdobia) Činnosti Základná umelecká škola Centrum voľného času Knížnica Pravidlá slušného správania
<i>Doprava a cestovanie</i>	Dopravné prostriedky Cestovanie	Dopravné prostriedky Cestovanie Dopravné značky a predpisy Mestská doprava
<i>Ludské telo, starostlivosť o zdravie</i>	Časti tela Zdravie Zdravá životospráva Obliekanie	Časti tela Zdravie Zdravá životospráva Obliekanie U lekára
<i>Vzdelávanie a práca</i>	Škola a jej okolie Činnosti v škole Režim dňa	Škola a jej okolie Činnosti v škole Režim dňa Rozvrh hodín Vyučovacie predmety Mimoškolská činnosť Vysvedčenie
<i>Obchod a služby</i>	Nakupovanie Potraviny	Nakupovanie Potraviny Pošta Cukráreň Divadlo Kino Iné obchody

pokračuje...

(pokračovanie na nasledujúcej strane)

Tematický okruh	1. cyklus	2. cyklus
<i>Človek a príroda</i>	Príroda Ročné obdobia Počasie Zvieratá Rastliny Činnosti v prírode (ľudia)	Príroda Ročné obdobia Počasie Zvieratá Rastliny Činnosti v prírode (aj zvierat) Ochrana životného prostredia Poľnohospodárske práce Práce v záhrade
<i>Naša vlasť</i>	Bydlisko	Bydlisko a jeho okolie Naše mesto/obec Slovensko Bratislava Okresné mesto

6.2 Odporúčaná štruktúra vyučovacej hodiny

Úvodná časť

- Organizačná časť hodiny: administrácia: krátke organizačné úkony (kontrola prítomnosti, príprava pomôcok).
- Uvedenie žiakov do slovenského jazyka: nastavenie atmosféry hodiny, prechod do cieľového jazyka.
- Hlásenie: žiaci krátkou formulkou nahlasujú pripravenosť na hodinu.
- Dýchacie cvičenie: precvičenie správneho rečového dýchania.
- Rytmické cvičenie: rozvoj rytmického cítenia reči.
- Intonačné cvičenie: nácvik melódie viet.
- Foneticko-fonologické cvičenie, artikulačné cvičenie.
- Didaktická hra: aktivizujúca činnosť spojená s jazykom.
- Kontrola domácej úlohy.
- Opakovanie predchádzajúceho učiva: krátka aktivita na oživenie vedomostí.
- Precvičovanie a prehlbovanie predchádzajúceho učiva: krátke úlohy nadväzujúce na minulé hodiny.

Hlavná časť

- Evokácia: aktivizácia pred novým učivom, vyvolanie vedomostí.
- Expozícia: výklad alebo predstavenie nového učiva.

- Fixácia: opakovanie a upevňovanie nového učiva prostredníctvom cvičení.

Záverečná časť

- Opakovanie: zhrnutie hlavného obsahu hodiny.
- Zadanie domácej úlohy: jednoduchá úloha na upevnenie.
- Hodnotenie, spätná väzba.

6.3 Vyučovanie čítania a písania

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny sa vyučovanie čítania a písania v slovenskom jazyku ako druhom jazyku začína až v **2. ročníku** základnej školy. Žiaci sa v 1. ročníku učia čítať a písať v materinskom jazyku, a preto sa pri osvojovaní slovenského jazyka malo prirodzene vychádzať z ich predchádzajúcich čitateľských skúseností a rozvinutých jazykových zručností.

V maďarskom jazyku sa čítanie a písanie vyučuje spravidla *analyticko-syntetickou metódou* [hangoztató-elemző-összetevő módszer], ktorá je založená na postupnom rozklade jazykových jednotiek a ich opätovnom spájaní. Proces výučby prebieha v troch základných etapách. Prvá etapa predstavuje približne šesťtyždňové prípravné obdobie, v ktorom sa rozvíjajú najmä jazykové a komunikačné schopnosti žiakov. Dôraz sa kladie na rozvoj slovnej zásoby, na rozprávanie a počúvanie, ako aj na rozvoj čiastkových schopností potrebných pre osvojovanie čítania a písania, napríklad sluchovej diferenciacie, vizuálneho vnímania, pamäti či orientácie v priestore. Druhá etapa, ktorá trvá približne šesť až sedem mesiacov, je zameraná na samotné osvojovanie čítania a písania. Žiaci sa postupne oboznamujú s tlačenými malými a veľkými písmenami a paralelne sa učia písať malé písmená. Výučba vychádza z procesu analýzy a syntézy: veta sa rozkladá na slová, slová na slabiky a zo slabík sa vyčleňuje jednotlivá hláska, ktorá sa spája s príslušným písmenom. Po identifikovaní jednotlivých prvkov sa slovo opätovne skladá z hlások a slabík. Dôležitou súčasťou tejto fázy je rozvoj fonemického uvedomovania a postupné osvojovanie si slabikového čítania. Tretia etapa, ktorá trvá približne dva až tri mesiace, je zameraná na upevňovanie čítania a porozumenia textu. Žiaci pracujú s krátkymi súvislými textami, precvičujú plynulejšie čítanie, správne spájanie písmen pri písaní a postupne si osvojujú aj základné pravopisné návyky. Súčasťou práce je aj rozhovor o prečítanom texte, dramatizácia príbehov a zapamätávanie krátkych básní alebo riekaniek (Adamikné Jászó, 1993; Borsányi et al., 2017).

Pri výučbe slovenského jazyka v 2. ročníku sa nadväzuje na tieto už osvojené čitateľské a písomné zručnosti. Aj v slovenskom jazyku sa najčastejšie využíva analyticko-syntetická metóda, ktorá pracuje s analýzou slova na slabiky a hlásky a s ich opätovným spájaním do slabík a slov. Keďže žiaci už v materinskom jazyku zvládli základné princípy čítania a písania, pri výučbe slovenského jazyka dochádza k prirodzenému prenosu (transferu) čitateľských a jazykových zručností. V praxi to znamená, že niektoré kroky typické pre počiatkové čítanie sa v slovenskom jazyku skracujú alebo vynechávajú. Často sa napríklad nevenuje rovnaká pozornosť systematickému rozkladu slov na jednotlivé hlásky a ich čítaniu, pretože sa predpokladá, že žiaci túto schopnosť už získali v materinskom jazyku.

Z didaktického hľadiska je vhodné, aby sa v určitej miere zachovala aj práca s hláskami a fonematickým uvedomovaním, keďže slovenský a maďarský jazyk sa v niektorých fonologických vlastnostiach odlišujú. Vedomá práca so zvukovou a grafickou podobou slov môže žiakom pomôcť lepšie pochopiť vzťah medzi hláskou a písmenom a podporiť presnejšie čítanie aj písanie v druhom jazyku.

6.3.1 Metóda splyvavého čítania Sfumato

Metóda Sfumato (Jabczunová, 2012), známa aj ako technika splyvavého čítania, predstavuje **alternatívny prístup k prvopočiatkovej výučbe čítania**. Jej autorkou a hlavnou propagátorkou je česká pedagogička PaedDr. Mária Navrátilová, ktorá sa problematike vyučovania čítania venovala dlhodobo vo svojej pedagogickej praxi. Pôvodne pôsobila v oblasti hudobno-dramatickej výchovy a pracovala ako učiteľka spevu a klavíra. Práve skúsenosti s hlasovou technikou a hudobným prejavom ju priviedli k myšlienke využiť hlas, rytmus a intonáciu aj pri výučbe čítania. Základy metodiky začala formovať už v 70. rokoch 20. storočia počas práce v materskej škole a neskôr ju overovala v praxi na 1. stupni základnej školy.

Podstatou metódy Sfumato je splyvavé spájanie hlások do plynulého čítania, ktoré vychádza z princípov hlasovej a sluchovej koordinácie. Proces čítania sa opiera o spoluprácu troch základných zmyslových a motorických zložiek v presnom poradí zrak – hlas – sluch. Žiak najprv vizuálne vníma písmeno, následne ho hlasovo realizuje a zároveň počuje jeho zvukovú podobu. Takto sa vytvára stabilná spätná väzba medzi jednotlivými zmyslovými kanálmi a centrálna nervová sústava má dostatok času na spracovanie informácií. Metóda pracuje postupne, od jednoduchších úloh k zložitejším, pričom jednotlivé kroky nasledujú až po dôkladnom zvládnutí predchádzajúcich. Dôležitým prvkom je dlhšia hlasová expozícia hlások, ktorá umožňuje presné sluchové rozlíšenie a podporuje správne dýchanie a artikuláciu. Pri výučbe sa využíva aj princíp kontrastu – hlásky sa predkladajú tak, aby boli medzi nimi výrazné rozdiely v artikulácii a zvukovej kvalite.

Samotný proces učenia čítania prebieha v niekoľkých postupných fázach. Najprv sa žiaci oboznamujú s jednotlivými hláskami a ich správnou výslovnosťou. Následne sa učia spájať dve hlásky do jednoduchých kombinácií, ktoré sa postupne rozširujú na trojhláskové a viacslabičné slová. Pri čítaní sa kladie dôraz na legátove, teda plynulé spájanie hlások, čo napomáha prirodzenému rytmu čítania a predchádza mechanickému slabikovaniu. Postupne sa čítanie rozvíja až k práci so slovami, vetami a súvislým textom.

Významnou charakteristikou metodiky je aj zážitkový a multisenzorický charakter učenia. Pri práci s písmenami sa využívajú prvky pohybu, hudby, dramatizácie či výtvarných aktivít. Takéto prepojenie podporuje zapamätanie a zároveň aktivizuje viacero zmyslových kanálov.

Medzi hlavné výhody metódy Sfumato patrí najmä rozvoj plynulého hlasného čítania, dôraz na správnu artikuláciu a intonáciu a prevencia častých problémov v začiatkoch čítania, ako sú napríklad vynechávanie alebo zamieňanie písmen, dvojité čítanie či neplynulé čítanie. Dlhšia hlasová expozícia zároveň poskytuje viac času na spracovanie informácie v centrálnom nervovom systéme, čo podporuje presnosť čítania a lepšie porozumenie textu. Metóda záro-

veň umožňuje rešpektovať individuálne tempo učenia, keďže rýchlosť čítania sa prirodzene prispôsobuje schopnostiam jednotlivých žiakov.

Cieľom metodiky Sfumato nie je len zvládnutie techniky čítania, ale aj postupný prechod k porozumeniu textu, interpretácii a vlastnému vzťahu k čítanému obsahu (Jabczunová, 2012).

6.3.2 Comenia Script

Comenia Script predstavuje **alternatívny typ písma**, ktorý bol vytvorený s cieľom zjednodušiť proces osvojovania si písania u žiakov na začiatku školskej dochádzky. Autorkou písma je česká výtvarníčka a typografka Radana Lencová (2018). Názov písma odkazuje na meno pedagóga Jana Amosa Komenského a anglické slovo *script*, ktoré označuje rukopisné písmo.

Základnou charakteristikou Comenia Script je oddelené písanie jednotlivých písmen, ktoré sa pri písaní nespájajú do súvislej línie. Tvary písmen sú jednoduchšie a graficky bližšie tlačnému písmu, ktoré sa žiaci učia čítať. Tento prístup znižuje rozdiel medzi tlačnou a písanou podobou písma a uľahčuje žiakom orientáciu v rôznych grafických formách písmen. V tradičnom školskom písme sa totiž žiaci stretávajú s výrazne odlišnými tvarmi tlačných a písaných písmen, čo môže viesť k potrebe osvojovať si viacero typov abecedy.

Jednou z dôležitých vlastností písma je jednoduchá veľká abeceda, ktorá neobsahuje komplikované ozdobné prvky typické pre tradičné školské písmo. Malá abeceda je konštruovaná s väčšou strednou výškou písmen, čo poskytuje žiakom viac priestoru pri písaní a zároveň zvyšuje čitateľnosť textu. Tento princíp vychádza z typografie tlačných písem, kde väčšia stredná výška prispieva k lepšej vizuálnej zrozumiteľnosti.

Comenia Script umožňuje aj voľbu sklonu písma, takže žiaci môžu písať rovno alebo mierne šikmo podľa svojich prirodzených pohybových návykov. Písmená sa pri písaní väčšinou prikladajú vedľa seba, pričom niektoré z nich možno napísať jedným ťahom. V prípade viacerých písmen alebo číslíc existujú variantné tvary, z ktorých si žiak môže zvoliť ten, ktorý sa mu píše najjednoduchšie.

Dôležitým aspektom písma je aj jeho prispôbenie individuálnym potrebám žiakov. Metodika počíta napríklad so špecifickými ťahmi vhodnými pre ľavákov a rešpektuje prirodzené grafomotorické tendencie žiakov. Vďaka jednoduchosti tvarov je písmo často vhodné aj pre žiakov so slabšie rozvinutou grafomotorikou alebo s poruchami učenia, keďže výsledný rukopis býva čitateľnejší než pri tradičnom spojenom písme.

Na rozdiel od klasického *krasopisu* [szépírás], ktorý kladie dôraz na presné napodobňovanie predpísaného vzoru, Comenia Script podporuje rozvoj individuálneho rukopisu. Cieľom nie je dokonalá reprodukcia jednotného písma, ale vytvorenie funkčného, čitateľného a prirodzeného rukopisu, ktorý zodpovedá schopnostiam a štýlu každého žiaka.

Výhodou tohto typu písma je najmä jednoduchosť, čitateľnosť a prispôbenie potrebám súčasných školákov, zároveň podporuje prirodzený rozvoj grafomotorických zručností a umožňuje väčšiu individualitu v rukopisnom prejave (Lencová, 2018).

6.4 Vyučovanie slovnej zásoby

Vyučovanie slovnej zásoby v kontrastívnom pohľade medzi maďarským a slovenským jazykom prebieha systematicky a cieľavedome. Opiera sa o didaktický princíp postupnosti, podľa ktorého sa poznávanie jazykových javov rozvíja od jednoduchších k zložitejším. Pri osvojovaní slovnej zásoby sa vychádza z porovnávania oboch jazykov, čo umožňuje žiakom lepšie pochopiť podobnosti aj rozdiely medzi nimi.

Pri kontrastívnom osvojovaní slovnej zásoby možno slová triediť do viacerých skupín:

- slová s rovnakým tvarom aj významom v oboch jazykoch – ide o slová, ktoré majú podobnú alebo rovnakú zvukovú aj grafickú podobu a zároveň rovnaký význam (napr. bunda, kabát, paprika, motor, december, november, banán, robot, park, doktor, hotel, tenis, pizza),
- slová s rovnakým významom, ale s menšími rozdielmi vo výslovnosti alebo pravopise – rozdiely sú najmä v dĺžke samohlások alebo v jemných fonetických odchýlkach (napr. drôt, repa, mak, meter, vagón),
- slová s rovnakým významom, ale s čiastočnými rozdielmi v tvare – ide o slová, ktoré sa líšia vo výslovnosti aj pravopise, ale sú si stále podobné (napr. blúza, koruna, papier, kapusta, potok, ocot, káva),
- slová s podobnou výslovnosťou, ale odlišným pravopisom – zvuková podoba je blízka, ale zapisujú sa odlišne (napr. kováč, puška, rým, verš),
- slová s rovnakým významom, ale výrazne odlišným tvarom – ide o slová, ktoré nemajú formálnu podobnosť, no označujú tú istú skutočnosť (napr. čerešňa, dyňa, kuchyňa, medved).

Tieto skupiny možno postupne rozširovať aj na ďalšie slovné druhy. Kontrastívne porovnávanie slovnej zásoby pomáha žiakom uvedomiť si jazykové vzťahy, predchádzať chybám a zároveň rozvíjať ich komunikačné schopnosti v druhom jazyku (Bertók, 1973).

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosť | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Definujte základné vzdelávanie a cykly 1 a 2.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo je to komunikačná úroveň 1 a 2? Čo má žiak podľa cieľov tejto úrovne vedieť?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo je to obsahový štandard? Čo obsahuje?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aká je odporúčaná štruktúra vyučovacej hodiny SJSL?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Otázka	Hodnotenie
Aké sú princípy vyučovania čítania a písania na hodinách SJSL?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo je technika Sfumato?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Čo je Comenia Script?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aké sú zásady vyučovania slovnej zásoby?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

7 Prevencia a podpora správneho rečového vývinu

Poznatky, ktoré sú spracované v tejto kapitole – od dýchacích, rytmických, intonačných, artikuláčnych a foneticko-fonologických cvičení – tvoria základ pre úspešné osvojenie si slovenského jazyka. Správne zvládnutá výslovnosť, rozvoj rečových a komunikačných schopností, postupné budovanie sebavedomia a schopnosti komunikovať v bežných situáciách sú kľúčové nielen pre školský úspech žiakov, ale aj pre ich budúcu integráciu do spoločnosti, tieto aspekty sú rovnako významné aj pre materinský jazyk.

Nasledujúce cvičenia sa odporúča zaviesť predovšetkým v úvodnej časti vyučovacej hodiny. Každé cvičenie by malo byť krátke, v trvaní približne od 30 sekúnd do 5 minút, pričom je vhodnejšie ich opakovať častejšie a pravidelne, než zaraďovať dlhé bloky naraz. V úvodnej časti hodiny sa odporúča dodržiavať postupnosť od dýchacích, cez rytmické, intonačné a artikuláčnych cvičení až po foneticko-fonologické. Takto sa zabezpečí plynulý prechod od dychu k zvuku a postupne až k významu.

Pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) [*sajátos nevelési igényű tanulók*] je nevyhnutné poskytovať jasné vizuálne opory, napríklad piktogramy dychu, šípky alebo farebné rozlíšenie hlások. Cvičenia by mali byť kratšie, jednoduchšie a spojené s častejšou spätnou väzbou zo strany učiteľa. V tejto súvislosti je však nevyhnutné jasne odlišovať pedagogickú intervenciu od klinickej praxe, pričom realizované podporné a stimulačné aktivity v školskom prostredí majú výlučne preventívny charakter a v žiadnom prípade nekonštituujú náhradu za exaktnú logopedickú diagnostiku či špecializovanú terapeutickú starostlivosť.

7.1 Dýchacie cvičenia – správne rečové dýchanie

Základom zrozumiteľnej reči je správne rečové dýchanie, ktoré je v ideálnom prípade rýchle a tiché, spojené s hlbokým nádychom a dlhým, striedavo intenzívnym výdychom. Pre žiakov na 1. stupni základnej školy je typické, že ich rečové dýchanie nie je tiché a nedokážu hospodáriť so vzduchom. Nádychujú sa tam a vtedy, keď sa im vzduch minie, teda keď sa „zadýchajú“. Ich reč sa potom stáva trhanou a prerušovanou.

Dýchacie cvičenia a správna dychová technika (bránicové dýchanie) môžu predstavovať ťažkosť predovšetkým pre žiakov so zajakávaním a s dysfóniou. U žiakov so zajakávaním [*dadogás*] je reč spojená s neustálym psychickým napätím, z toho dôvodu aj dýchacie svaly pracujú vo zvýšenom napätí. Ak žiak dostane pokyn, aby sa „poriadne zhlboka nadýchol“, zvykne napnúť takmer celý horný trup, hrudník a plecia sa zdvihnú a brušná stena sa vtiahne. Vzniká tak práve opačný –

nežiaduci – fyziologický a rečový dych.

Dýchacím cvičeniam by mali vždy predchádzať relaxačné cvičenia. Pozornosť sústreďujeme na jemné zdvíhanie a klesanie brušnej steny. U žiakov so zajakávaním či dysfóniou je potrebné vždy korigovať zdvíhanie pliec a napätý nádych. Uvoľňovacími a relaxačnými cvičeniami dosiahneme bezkrčové bránicové dýchanie.

Počas rozvíjajúcej práce môžu nasledovať postupne rôzne cvičenia: dýchacie cvičenia bez textu, cvičenia spojené s vydávaním hlasu, mechanické opakovania, postupne sa predlžujúce celky (rozširujúce sa rady slov a viet), ako aj koncentračné dýchacie cvičenia. Počas precvičovania správnej výslovnosti hlások môžeme zároveň zlepšovať aj dychovú techniku napríklad tak, že žiaci stoja v kruhu, tri sekundy sa nadychujú, dve sekundy zadržia dych a výdych sprevádzajú recitovaním riekanky.

7.2 Rytmické cvičenia

Nacvičovanie odlišných hlások je možné spojiť s rozvíjaním rytmického cítenia. Pravidelný pulz predstavuje rovnomerne sa opakujúci dôraz v riekankách a piesňach. Plynulosť pulzu pri speve podporuje hravý pohyb, ktorý zároveň posilňuje vnímanie rytmu. Ochotu žiakov napodobňovať zvýšime tým, že opakovaným pohybom dáme hravý význam. Pohyby by sa však nemali príliš často meniť. Rytmus piesní začíname zdôrazňovať až vtedy, keď žiaci už s istotou vnímajú rovnomerný pulz.

Pri spievaní piesní a recitovaní riekaniek najprv vyzdvihneme rytmus tlieskaním alebo jednoduchými pohybmi. Na tento účel využívame rôznorodé hravé pohyby. Najskôr cvičíme také, ktoré aj akusticky pomáhajú precítiť rytmus – tlieskanie, klopanie, dupnutie. Neskôr prechádzame k pohybom, ktoré sú iba viditeľné a citelné – mávnutie rukou, prikývnutie hlavou.

Pri rozvíjaní rytmického cítenia je dôležité, aby mala pauza jasný význam – vyznačíme ju pohybom odlišným od rytmu piesne. Žiaci môžu pieseň alebo riekanku opakovať aj potichu, pričom nahlas vyjadrujú iba rytmus. V pamäti žiakov sa tak prepojí text, melódia a rytmus do jednotného celku. Počutý rytmus si žiak vybaví vnútorným sluchom, zapamätá si ho a priradí k nemu známy text, ktorý sa k nemu hodí.

Pri hravej rytmickej ozvene necháme žiakov potleskom zopakovať vzor. Takýmto spôsobom rozvíjame aj schopnosť rozlišovať medzi rýchlym a pomalým tempom. Na znázornenie tohto rozdielu je vždy vhodné použiť činnosť spojenú s časom.

Na rozvoj pohybovej kultúry môžeme vytvoriť imaginárny alebo aj skutočný orchester, kde žiaci napodobňujú hru na rôzne nástroje (gitara, flauta, husle, klavír, trúbka, bubon a pod.). Rôznorodé priestorové formácie podporujú priestorové a tvarové cítenie. Upozorňujme žiakov aj na vytvorené tvary – napríklad had, štrúdlá, slimák, brána či kruh.

Pri realizácii vzdelávacej aktivity môže pedagóg spolu so žiakmi vytvárať rytmické sprievody k riekankám a piesňam vo forme rytmu, metra alebo rytmického ostinata. Žiaci môžu samostatne tvoriť rytmickú predohru, medzihru či dohru hrou na vlastnom tele alebo použitím nástrojov z Orffovho inštrumentára. Text riekanky v slovenskom jazyku prednesie pedagóg, avšak samotné

rytmizovanie bez rečového prejavu môžu realizovať aj žiaci (Forrai, 2017).

7.3 Intonačné cvičenia

Intonačné cvičenia slúžia na rozvíjanie schopnosti meniť výšku hlasu, správne klásť dôraz, vyjadriť emóciu alebo význam vetou, pracuje sa teda s melódiou, rytmom a prízvukom reči.

Na hodine možno využiť aj hravé intonačné cvičenia, ktoré žiakov prirodzene vedú k práci s hlasom. Žiaci napríklad vyslovujú slabiky ako „ma-ma-ma“ alebo „la-la-la“, pričom hlas postupne stúpa nahor a potom klesá, akoby sa šmykali po šmykľavke. Ďalšou možnosťou je, že pedagóg prečíta krátku vetu s určitou intonáciou, napríklad prekvapene: „Naozaj?“, a žiaci majú za úlohu zopakovať túto vetu rovnakým tónom, čím sa stávajú ozvenou učiteľa. Užitočné je aj cvičenie, pri ktorom žiaci hovoria vetu a zároveň pohybom ruky znázorňujú, ako sa mení výška hlasu – keď hlas stúpa, ruka ide hore, a keď klesá, ruka smeruje dolu.

7.4 Artikulačné cvičenia

Ak svaly, ktoré sa podieľajú na tvorbe reči, nie sú dostatočne pohyblivé, zúčastňujú sa na artikulácii len slabo a rečový zvuk sa môže stať znehodnoteným, rozmazaným. Typickým problémom v detskej reči je hovorenie so zatvorenými ústami, príliš úzke alebo príliš široké vyslovovanie a vynechávanie hlások. Nesprávna artikulácia sa môže s pribúdajúcim vekom fixovať. Artikulačné cvičenia sa zameriavajú na pohyblivosť a presnosť artikulačných orgánov (jazyk, pery, zuby, mäkké podnebie, čeľusť), ich cieľom je teda zlepšiť výslovnosť hlások, predchádzať nepresnej alebo rozmazanej artikulácii, sú tzv. tréningom pohybov rečových orgánov a presnej výslovnosti (Pipíšková, 2014).

Pri artikulačných cvičeniach postupujeme od tichých „ohýbacích“ pohybov k hlasovým kombináciám, ktoré majú podobu krátkych, hravých sérií. Robíme tzv. gymnastiku pre jazyk a pery. Pery sa precvičujú striedaním „ú-í“ a cvičením „koníček“ (pobúchanie perami). Jazyk sa aktivizuje prostredníctvom „maľovania zubov“ jazykom zvnútra dokola na každú stranu a cvičením „hodiny“, pri ktorom jazyk smeruje do kútikov vľavo a vpravo. Spojenie s hlasom zabezpečujeme opakovaním slabík pa-pe-pi-po-pu a následne ta-te-ti-to-tu v pomalom tempe. Ako pomôcky môžu učitelia použiť zrkadielka, ak sú k dispozícii, a obrázkové ikony jednotlivých cvikov.

7.5 Foneticko-fonologické cvičenia

Foneticko-fonologické cvičenia sa zameriavajú na vnímanie, rozlišovanie a správne používanie zvukov reči (foném) (Antušeková, 1989). Cieľom týchto cvičení je rozvíjať schopnosť žiaka rozlišovať podobné hlásky (napr. s–š, d–t), správne ich zaradiť a používať v slovách (percepčne aj produkčne), upevniť fonematické uvedomovanie. Postup pri foneticko-fonologických cvičeniach začína počúvaním a rozlišovaním minimálnych párov, pokračuje opakovaním a následne tvorbou

slov a viet. Pedagóg prečíta dvojice slov s–š (Sára – Šára, sedí – šedý). Žiaci pomocou zdvihnutia kartičky S alebo Š označia, čo počuli, následne si vymenia roly a vo dvojiciach čítajú tieto páry spolužiakom. Na záver pracujú s krátkymi vetami, v ktorých sa zvyrazňuje daná hláska, napríklad: „Šimon šije šál“. Ako pomôcky sa používajú kartičky S/Š (alebo farebné kolieska) a zoznam minimálnych párov z aktuálneho tematického okruhu.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosti | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Na čo slúžia dýchacie cvičenia?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte rytmické cvičenia a ich použitie na hodinách SJSL.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Vysvetlite rozdiel medzi intonačnými, artikulačnými a foneticko-fonologickými cvičeniami. Uvedte konkrétne príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

8 Ďalšie aspekty vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry

8.1 Niektoré špecifiká žiakov

Žiak naplní svoje komunikačné potreby prostredníctvom hovoreného alebo písomného prejavu. Hovorená reč predstavuje zvukovú podobu jazyka – schopnosť vyslovovať slová a vety na základe motorického plánovania svalov a spätnej sluchovej kontroly vypovedaného (Murgaš et al., 2011).

Ak žiak nedokáže využívať jazyk ani reč podľa bežných noriem tak, aby naplnil svoj komunikačný zámer, hovoríme o **narušenej komunikačnej schopnosti**. Tento pojem je veľmi široký a zahŕňa poruchy v oblasti jazyka, reči alebo ich praktického používania (Lechta, 1995; 2002).

Primárne problémy komunikačnej schopnosti sa môžu prejaviť ako:

- oneskorený vývin reči,
- narušený vývin reči (bezrečovosť),
- získané poruchy reči na organickom podklade (afázia),
- získané poruchy reči na psychogénnom podklade (mutizmus, elektívny mutizmus),
- poruchy zvuku reči (fufnavosť),
- poruchy plynulosti reči (zajakavosť, brblavosť),
- poruchy výslovnosti (dyslália, dyzartria),
- poruchy hlasu (dysfónia, afónia),
- poruchy grafickej stránky reči (alexia, dyslexia, agrafia, dysgrafia, dyzortografia, akalkúlia, dyskalkúlia),
- alebo kombinácia viacerých z uvedených porúch.

Osvojovanie cudzieho jazyka ovplyvňujú aj poruchy zasahujúce do základov rečového vývinu, plynulosti a výslovnosti. Ide najmä o oneskorený alebo narušený vývin reči, zajakávanie či brblavosť, dysláliu, dyzartriu a fonologické oslabenia.

Osobitnú pozornosť si vyžadujú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), napríklad s ADHD, dysfáziou alebo poruchami pozornosti. Keďže diagnostika týchto ťažkostí sa často predĺži až do obdobia 2. stupňa základnej školy, je dôležité zohľadňovať ich špecifiká už počas vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

Didaktické odporúčania pri práci so žiakmi so ŠVVP:

- striedať krátke aktivity v trvaní 5–10 minút,

- využívať multisenzorické prístupy (pohyb, obrázky, dramatizácia, piesne),
- zadávať úlohy po menších krokoch,
- pravidelne poskytovať spätnú väzbu a pozitívne posilnenie,
- pracovať s kartičkami, hrami a digitálnymi technológiami na udržanie pozornosti,
- pri písomných aktivitách poskytnúť viac času, alebo ponúknuť alternatívne formy vyjadrenia.

8.2 Domáca úloha – Zábavný koníček alebo zdroj nekonečného trápenia?

Domáca úloha má byť zmysluplnou súčasťou vzdelávacieho procesu, nie však náhradou vyučovacej hodiny na úkor voľného času žiakov. Jej cieľom je rozvíjať napríklad indukzívne aj deduktívne myslenie, podporovať tvorivosť, samostatnosť, zodpovednosť žiaka, sústrediť sa najmä na rozvoj mäkkých zručností (soft skills). Úloha by mala vychádzať z individuálnych potrieb a záujmov jednotlivých žiakov, čím sa u nich prehĺbi vnútorná motivácia k učeniu a posilní sa pozitívny vzťah k poznávaniu. Existuje množstvo spôsobov, ako skvalitniť voľný čas žiakov a zároveň im ukázať možnosti praktického využitia vedomostí získaných v škole, v domácom prostredí, aj v každodennom živote. Domáca úloha má mať teda praktický charakter – prepojiť učivo so skutočným životom, aby žiak videl jeho zmysel a využiteľnosť v každodennej praxi. Nemá slúžiť rodičom ako prostriedok kontroly či náhrada za výučbu, ale predovšetkým žiakovi ako priestor na objavovanie, upevňovanie a tvorivé aplikovanie vedomostí. Na zadanie vhodnej domácej úlohy je potrebné, aby pedagóg poznal osobné záujmy žiakov a zároveň im poskytol priestor na sebarealizáciu prostredníctvom týchto aktivít v domácom prostredí. Domáca úloha má zmysel vtedy, ak na ňu nadväzuje spätná väzba, prípadne jej oprava.

8.3 Umelá inteligencia vo výučbe jazykov – tipy na integráciu

Čoraz viac výskumov sa zaoberá otázkou, akým spôsobom sa mladí ľudia stavajú k využívaniu umelej inteligencie (AI) v oblasti vzdelávania. Skúmanie vzťahu študentov vysokých škôl k umelej inteligencii poukazuje na to, že AI nie je len technologickým nástrojom, ale aj komplexným pedagogickým a spoločenským fenoménom. Postoje študentov úzko súvisia s hĺbkou ich vedomostí, dôverou v technológiu, ako aj s jej praktickým využívaním (Ribní, 2025a). Empirické zistenia naznačujú, že percepcie spojené s AI nie sú jednotné. Popri vnímaní jej potenciálu zvyšovať efektivitu sa objavujú aj etické a interpretačné neistoty (Ribní, 2025b). Porovnanie kvantitatívnych prístupov a metód strojového učenia tento obraz ďalej spresňuje, keďže rôzne analytické prístupy odhaľujú odlišné vzorce v postojoch študentov (Ribní, 2025c). Z pohľadu študentov sa zároveň umelej inteligencii pripisuje významná úloha pri formovaní budúcnosti vzdelávania, keďže vytvára nové učebné prostredia a pedagogické paradigmy (Ribní, 2025c). Výskumy celkovo zdôrazňujú, že integrácia umelej inteligencie môže byť efektívna len vtedy, ak je sprevádzaná primeranou úrovňou vedomostí, kritického myslenia a etického

uvedomenia.

Rozvoj digitálnych kompetencií by teda mal zahŕňať aj tému bezpečného a zmysluplného využívania umelej inteligencie (AI) aj na základných školách. Cieľom nie je nahradiť prácu žiaka alebo predvádzať množstvo nástrojov, ale naučiť žiakov, ako AI efektívne a zodpovedne využívať (Agh, 2025).

Možností využitia AI je veľa, vyžaduje to len kreativitu pedagóga a aktívne zapájanie žiakov do všetkých procesov vyučovania:

- integrácia do známych činností – AI možno zapojiť do aktivít, ktoré žiaci bežne používajú pri učení jazykov (opakovanie slovnej zásoby, tvorba dialógov, projektové úlohy, tvorba prezentácií, tvorba kvízov, kontrola vlastných úloh a pod.),
- postupné osvojovanie – žiaci by mali prechádzať od jednoduchých úloh (napr. Napíš dialóg!) k tvorivému využitiu výstupov AI (úprava, doplnenie, kombinovanie s vlastnou prácou),
- role-play s AI – žiak si môže precvičiť reálne komunikačné situácie (napr. objednávanie v reštaurácii, rozhovor na letisku) pomocou hrania rolí s AI,
- rozvoj kritického myslenia – žiaci sa učia, že výstupy AI treba hodnotiť, overovať a dopĺňať, pretože AI môže byť omylná alebo zaujatá.

Už od mladšieho veku by si mali žiaci uvedomovať otázky autorských práv, rozdiely medzi ľudskou a umelou inteligenciou, ako aj potrebu rešpektovať etické hranice, čím si rozširujú svoje poznatky v oblasti etiky a zodpovednosti.

Očakávané prínosy pre žiaka:

- efektívnejšie osvojovanie si slovnej zásoby a gramatiky,
- rozvoj schopnosti klásť AI presnejšie otázky a požiadavky,
- zlepšenie analytického a kritického myslenia pri práci s textom,
- budovanie zručností v práci s dátami (triedenie, usporiadanie, hľadanie vzorcov),
- základná orientácia v princípoch strojového učenia a jeho rizikách.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) vrátane jeho dodatkov rámci 1. cyklu, teda do konca tretieho ročníka, si žiak postupne osvojuje základné poznatky o umelej inteligencii. Dokáže rozpoznať technológie, ktoré ju využívajú, a uviesť príklady ich uplatnenia v každodennom živote. Na jednoduchej úrovni chápe princíp fungovania umelej inteligencie, najmä to, že systémy sa učia z dát a vnímajú prostredie prostredníctvom rôznych senzorov. Pod vedením učiteľa je schopný formulovať jednoduché zadania pre AI nástroje, napríklad chatboty, pričom sa učí pristupovať k umelej inteligencii kriticky a neprisúvať jej ľudské vlastnosti. Zároveň si uvedomuje význam reálneho sveta a medziľudských vzťahov, ktoré technológie nedokážu nahradiť.

V 2. cykle, do konca piateho ročníka, sa tieto poznatky ďalej prehľbujú a rozvíjajú. Žiak rozumie tomu, že umelá inteligencia sa učí na základe vzorov v dátach, nie podľa pevných pravidiel, a uvedomuje si, že kvalita vstupných údajov ovplyvňuje presnosť a objektívnosť jej výstupov. Pod vedením učiteľa využíva generatívne AI nástroje ako podporu učenia, pričom

si zachováva zodpovednosť za vlastnú tvorivosť a prácu. Učí sa overovať informácie z viacerých zdrojov a chápe, že výstupy umelej inteligencie sú založené na pravdepodobnosti, nie na skutočnom porozumení. V neposlednom rade si buduje odolnosť voči tlaku na rýchle riešenia, rozvíja vyvážený prístup k používaniu technológií a uvedomuje si potrebu ochrany súkromia, ako aj etické a spoločenské dôsledky využívania umelej inteligencie.

Žiak, ktorý má hlbší záujem o túto oblasť, by mal dostať priestor na rozšírené aktivity, napríklad v oblasti umelej inteligencie, dátovej vedy či digitálnej gramotnosti.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosť | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Ako sa môže prejaviť narušená komunikačná schopnosť? Uvedte konkrétne príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ako môžeme využiť umelú inteligenciu vo vyučovacom procese?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

9 Literárne mosty

Jedným z významných cieľov vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka na 1. stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (Ministerstvo, 2023a) rozvíjanie schopnosti žiakov porozumieť rôznym druhom literárnych textov a interpretovať ich. **Literárne texty** zároveň predstavujú dôležitý prostriedok estetického, emocionálneho a hodnotového rozvoja žiakov a podporujú ich kultúrne uvedomovanie v bilingválnom prostredí.

Hlavným poslaním **literárnej výchovy** je pozitívne motivovať žiaka tak, aby si rozvíjal schopnosť citlivo vnímať estetický obraz sveta a uchovávať si ho v pamäti. Umelecké dielo pritom pôsobí komplexne, ovplyvňuje rozum, city aj vôľu. Primerane zvolený umelecký text prehĺbuje estetický zážitok a aktivizuje vnútorný svet dieťaťa aj v rámci didaktickej komunikácie. Na vyučovacích hodinách by preto mal umelecký text slúžiť predovšetkým ako prostriedok poznávania prostredníctvom estetického a emocionálneho prežívania, nie iba ako zdroj literárnoteoretických informácií. Cieľom je rozvíjať schopnosť žiakov vnímať estetickú hodnotu textu, pričom vyučovanie literatúry má vyvážené prepájať kognitívnu aj emocionálnu zložku (Pršová, 2015).

Vnímanie literárneho textu u žiakov je komplexný proces, ktorý sa opiera o viacero navzájom prepojených rovín umeleckého diela. Žiak pri kontakte s textom spravidla začína na jazykovej úrovni, teda vnímaním slov, výrazových prostriedkov a ich významov, pričom postupne preniká k ďalším rovinám diela. Veľkú pozornosť venuje predovšetkým **fabule**, teda príbehu, udalostiam a konaniu postáv, ako aj prostrediu, v ktorom sa príbeh odohráva. Dôležitú úlohu zohráva aj **vnímanie postáv**, ich vlastností a vzťahov, ktoré sú pre detského čitateľa často nositeľom identifikácie a emocionálneho prežívania. S postupným rozvojom čitateľskej skúsenosti sa žiak učí zachytávať aj menej explicitné prvky textu, ako sú mimosujetové zložky, podtext či nepriamo vyjadrené pocity a myšlienky, až napokon dokáže reflektovať aj širší duchovný svet autora, jeho postoje a hodnoty. Vnímanie umeleckého textu je vždy podmienené individuálnym vnútorným svetom čitateľa, jeho skúsenosťami, záujmami a aktuálnou vývinovou úrovňou. Z vyššie uvedených dôvodov by mal pedagóg dobre poznať svojich žiakov – ich čitateľské schopnosti, emocionálnu zrelosť, záujmy i jazykové kompetencie. Pri výbere textov je dôležité vychádzať z toho, čo je žiakom blízke, zrozumiteľné a podnetné. Učiteľovi môže byť nápomocné vedomé využívanie rôznych rovín, čím sa literárna komunikácia stáva zmysluplnou a rozvíjajúcou (Beľajevová, 1987).

Delenie **metód tvorivej dramatiky** využívané v literárnom vyučovaní podľa Valentu (1998) predstavuje prehľadný systém, ktorý zahŕňa základnú oblasť, podporujúcu zmysluplný príbeh, a rozširujúcu oblasť. Tento rámec ponúka učiteľovi jasnú orientáciu v možnostiach práce

s literárnym textom a umožňuje prepájať rôzne formy učenia do jedného celku.

V rámci **základnej oblasti** sa uplatňujú najmä verbálno-zvukové (práca s rečou a zvukom), pantomimicko-pohybové (vyjadrenie pohybom a gestom), graficko-písomné (tvorba textov a vizuálnych výstupov) a materiálovo-vecné (práca s predmetmi a rekvizitami) postupy. Verbálno-zvukové metódy rozvíjajú schopnosť pracovať s hovoreným prejavom, počúvaním a výrazovými prostriedkami, pričom dôležité miesto má dialóg (výmena názorov) a čítanie v rôznych podobách – od individuálneho (tiché/hlasné čítanie) po rolové a dialogizované čítanie (čítanie v úlohách postáv). Pantomimicko-pohybové metódy dopĺňajú jazykový prejav o telesnú rovinu (vyjadrenie bez slov) a umožňujú žiakom lepšie precítiť dej a situácie.

Podporujúcu oblasť tvoria konkrétne techniky, ktoré aktivizujú žiakov v procese literárnej komunikácie. Patria sem napríklad čiastočná pantomíma (vyjadrenie len časťou tela), naratívna pantomíma (pohybové sprevádzanie príbehu) či pantomimizácia priestoru (stváranie prostredia telom), ako aj živé obrazy (nehybné stváranie situácie telom). Tieto postupy rozvíjajú predstavivosť, emocionálne prežívanie a interpretáciu textu prostredníctvom neverbálnych prostriedkov. Súčasťou tejto oblasti sú aj dialogické metódy ako diskusia (výmena názorov), rozhovor (cieľená komunikácia) či „horúca stolička“ (spovedanie postavy), ktoré podporujú argumentáciu, empatiu a hlbšie porozumenie textu.

Rozširujúca oblasť zahŕňa najmä graficko-písomné metódy (tvorba písomných a vizuálnych výstupov), ktoré umožňujú žiakom vytvárať rôzne artefakty, napríklad listy (komunikácia medzi postavami), denníky (záznam pohľadu postavy), mapy (zobrazenie prostredia) či vlastné literárne texty (tvorivé písanie). Prostredníctvom týchto aktivít žiaci reflektujú prečítané dielo, rozvíjajú tvorivosť a učia sa nahliadať na text z rôznych perspektív, čím sa prehĺbuje ich porozumenie aj osobný vzťah k literatúre.

Celý systém metód tak vytvára ucelený prístup k vyučovaniu literatúry, v ktorom sa prepájajú jazykové, pohybové aj tvorivé aktivity a ktorý vedie k aktívnemu, zážitkovému a reflektovanému osvojovaniu literárnych poznatkov (Valenta, 1998).

Vo vyučovaní slovenčiny v školách s vyučovacím jazykom maďarským zohrávajú osobitnú úlohu tzv. literárne mosty, teda **paralely medzi slovenskou a maďarskou detskou literatúrou**. Vychádzanie z textov známych z materinského jazyka umožňuje žiakom lepšie porozumieť textom v cieľovom – druhom jazyku, pretože sa opierajú o už existujúce literárne a kultúrne skúsenosti. Literárne paralely tak vytvárajú prirodzený priestor na porovnávanie motívov, postáv, príbehových schém a kultúrnych významov.

V 1. cykle vzdelávania sa využívajú predovšetkým primerane náročné autentické alebo upravené literárne texty, ktoré umožňujú aplikovať základné komunikačné jazykové činnosti a stratégie. Medzi najčastejšie využívané literárne útvary patria rozprávky známe z materinského (maďarského) jazyka, slovenské ľudové *rozprávky*, *hádanky* [találós kerdések], *riekanky* [mondókák] (aj vyčítanky) [kiszámoló], texty **ľudových piesní** [népdalok] a **detských hier**, ako aj **autorské rozprávky a poézia slovenských autorov pre deti**. Tieto texty umožňujú žiakom nielen rozvíjať jazykové zručnosti, ale aj vnímať spoločné kultúrne motívy a tematické paralely v slovenskej a maďarskej tradícii.

V 2. cykle sa práca s literárnymi textami ďalej rozširuje a systematizuje. Žiaci sa oboznamujú s charakteristickými znakmi ľudových a autorských rozprávok, identifikujú typické rozprávkové motívy, čarovné prvky i postavy, porovnávajú podobnosti a rozdiely medzi slovenskými a maďarskými ľudovými rozprávkami. Súčasťou literárneho vzdelávania sú aj krátke útvary ľudovej slovesnosti, ako sú príslovia, porekadlá, hádanky či pranostiky, ktoré často vykazujú podobné tematické motívy v oboch kultúrnych tradíciách.

Dôležitou súčasťou práce s literárnymi textami sú aj obrazy zo života detí a prírody, ktoré predstavujú krátke básnické a prozaické texty zo súčasnej slovenskej literatúry pre deti. Prostredníctvom týchto textov sa žiaci učia identifikovať literárne postavy, rozlišovať hlavné a vedľajšie postavy a vnímať základné prvky literárnej štruktúry, ako sú verš, strofa, rytmus či rým. Literárne texty tak podporujú nielen jazykový rozvoj, ale aj schopnosť estetického vnímania a interpretácie.

Osobitné miesto vo vyučovaní majú aj obrázkové príbehy a **komiksy**, ktoré kombinujú textové a vizuálne prvky. Tieto formy literárnej komunikácie sú pre mladších žiakov mimoriadne motivujúce a zároveň podporujú rozvoj čitateľskej gramotnosti a schopnosti interpretovať význam prostredníctvom obrazu a textu.

Využívanie literárnych paralel medzi slovenskou a maďarskou detskou literatúrou tak umožňuje vytvárať prirodzené prepojenia medzi jazykovým vzdelávaním a kultúrnym kontextom. Literárne texty sa stávajú nielen prostriedkom osvojovania si slovenského jazyka, ale aj nástrojom budovania kultúrnej identity a interkultúrneho porozumenia.

Žiaci môžu pripraviť krátke scény podľa známych rozprávok, čím sa rozvíja ich jazyková produkcia, komunikačné zručnosti a schopnosť interpretovať literárny text aj prostredníctvom dramatisácie. Pri práci s literárnymi textami je zároveň možné uplatňovať aj stratégie a metódy porozumenia textu, ktoré žiaci poznajú z vyučovania materinského jazyka. Využívanie známych čitateľských stratégií a aktivizujúcich metód podporuje istotu žiakov pri práci s textom v druhom jazyku a uľahčuje transfer už osvojených čitateľských zručností.

V praxi to znamená, že pri práci so slovenskými literárnymi textami možno využívať rôzne techniky práce s textom, napríklad predvídanie deja na základe ilustrácie alebo názvu, formulovanie otázok k textu, vyhľadávanie kľúčových informácií, priradovanie obrázkov k jednotlivým častiam príbehu, tvorbu jednoduchých charakteristík postáv či rekonštrukciu deja pomocou obrázkových sekvencií. Takéto aktivity podporujú aktívne zapojenie žiakov do práce s textom a zároveň rozvíjajú ich schopnosť interpretovať literárne dielo.

Významnú úlohu zohrávajú aj aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré podporujú spoluprácu a komunikáciu medzi žiakmi. Pri práci s rozprávkami alebo básňami môžu žiaci pracovať v dvojiciach alebo v menších skupinách, diskutovať o postavách príbehu, vytvárať alternatívne zakončenia rozprávok, alebo pripravovať krátke dramatické scény. Takéto formy práce napomáhajú rozvíjať jazykové kompetencie žiakov prirodzeným a motivujúcim spôsobom.

Pri školskom vnímaní, prežívaní a interpretácii rozprávky zohráva kľúčovú úlohu učiteľ ako rozprávač, najmä miera, v akej sám prežíva jej citový a morálny obsah. Hovorené slovo, jeho charakter, hudobnosť a melódia môžu výrazne podporiť rozvoj detskej predstavivosti a uľahčiť porozumenie príbehu (Pršová, 2015). Hoci kurikulum v rámci predmetu slovenský jazyk a slo-

venská literatúra primárne vymedzuje obsah slovenskej literárnej zložky, pri vyučovaní možno efektívne využívať aj diela svetovej literatúry dostupné v slovenskom preklade, predovšetkým tie, ktoré žiaci poznajú vo svojom materinskom jazyku, keďže ich predchádzajúca čitateľská skúsenosť významne uľahčuje porozumenie a recepciu textu v cieľovom jazyku. V nasledujúcej časti uvádzame zoznam vybraných rozprávok z ľudovej slovesnosti a umelej literatúry, **ktoré existujú v slovenskom aj maďarskom jazyku**, sú teda žiakom známe z hľadiska deja, postáv i základného významu, čo umožňuje sústrediť sa vo vyučovaní predovšetkým na rozvoj komunikačných zručností, ako aj na jazykové a interpretačné aspekty.

Tabuľka 9.1: Odporúčané rozprávky pre vyučovanie slovenského jazyka. Zdroj: vlastná tvorba

Typ	Slovenský názov	Maďarský názov
Folklórne	O repe	A répa
	Sedem kozliatok	A farkas és a hét kecskegida
	Tri prasiatka	A három kismalac
	Tri želania	Három kívánság
	Brémski muzikanti	Brémai muzsikusok
	Červená čiapočka	Piroska és a farkas
	Janko a Marienka	Jancsi és Juliska
	Popoluška	Hamupipőke
	Rapunzel	Aranyhaj
	Snehulienka a sedem trpaslíkov	Hófehérke és a hét törpe
	Šípková Ruženka	Csipkerózsika
Autorské	<i>Hans Christian Andersen:</i>	
	Cisárove nové šaty	A császár új ruhája
	Malá morská víla	A kis háleány
	Škaredé káčatko	A rút kiskacsa
	<i>Vladimir Szutyjev:</i>	
	Tri mačiatka	A három kiscica
	Pod hríbom	A gomba alatt
	Kuriatko a káčatko	A kis csirke és a kiskacsa
	<i>Charles Perrault:</i>	
	Kocúr v čižmách	Csizmás kandúr
	<i>Jean de La Fontaine:</i>	

pokračuje...

Typ	Slovenský názov	Maďarský názov
	Cvrček a mravec	A tücsök és a hangya
	Vrana a líška	A holló és a róka
	Vlk a baránok / Vlk a jahňa	A farkas és a bárány
	Lev a myš	Az oroszlán és az egér
	Zajac a korytnačka	A nyúl és a teknős
	Pes a jeho tieň	A kutya és az árnyéka
	Mestská a poľná myš	A városi és a mezei egér
	Kôň a osol	A ló és a szamár

9.1 Miesto slovenskej literatúry v ďalších vyučovacích predmetoch

Medzipredmetové vzťahy predstavujú dôležitý didaktický princíp, ktorý umožňuje prepájať obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí a podporovať komplexné učenie žiakov. Tieto prepojenia umožňujú pracovať so slovenskými literárnymi textami aj v iných vyučovacích predmetoch bez zmeny vyučovacieho jazyka. Literárny text sa tak stáva inšpiračným zdrojom pre tvorivé, pohybové, hudobné alebo výtvarné aktivity, ktoré podporujú komplexný rozvoj žiakov. Prostredníctvom prepojenia predmetov sa učivo neosvojuje izolovane, ale v širších tematických súvislostiach, čo prispieva k hlbšiemu porozumeniu poznatkov a k rozvoju kreativity, komunikácie a kritického myslenia. Vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka poskytuje množstvo prirodzených príležitostí na takúto integráciu.

Práca s literárnymi textami a kultúrnymi obsahmi poskytuje množstvo príležitostí na prirodzené prepojenie poznatkov s viacerými vyučovacími predmetmi. Literárne texty, najmä rozprávky, básne či obrázkové príbehy, môžu slúžiť ako podnet na rôzne tvorivé, hudobné, pohybové alebo digitálne aktivity.

S **výtvarnou výchovou** [*képzőművészeti nevelés*] možno slovenský jazyk a slovenskú literatúru prepojiť prostredníctvom tvorivých aktivít, pri ktorých žiaci výtvarne spracúvajú literárne motívy. Môžu napríklad vytvárať ilustrácie k prečítaným rozprávkam, navrhovať a vyrábať rekvizity, bábky alebo kulisy potrebné na dramatizáciu príbehov. Výtvarná interpretácia literárnych textov podporuje nielen porozumenie obsahu, ale aj estetické vnímanie a tvorivé vyjadrovanie žiakov. V rámci pracovného vyučovania alebo techniky môžu žiaci zároveň vyrábať jednoduché rekvizity, bábky či kulisy potrebné na dramatizáciu príbehov.

Významné možnosti integrácie poskytuje aj **hudobná výchova** [*zenei nevelés*]. Literárne texty, riekanky, básne alebo rozprávkové motívy môžu byť využívané aj pri hudobno-výchovných aktivitách podobným spôsobom, ako je to bežné pri práci s textami v materinskom jazyku. Žiaci

môžu spievať hlasové modely, riekanky, dialogické hry a detské piesne rôznych žánrov – autorské aj slovenské ľudové piesne, prípadne miestne a regionálne piesňové tradície. Takéto aktivity podporujú rozvoj elementárnych speváckych návykov, spoločného spevu a citlivého vnímania rytmu, melódie a dynamiky. Literárne texty je možné ďalej využívať pri rytmizovaní a melodizovaní slov a krátkych textových útvarov, pri tvorbe jednoduchých rytmických sprievodov alebo pri hudobno-pohybových aktivitách. Žiaci môžu experimentovať s hlasom, imitovať zvuky okolitého sveta, vytvárať zvukomaľbu alebo hudobne dotvárať príbehy a situácie. Súčasťou hudobných činností môže byť aj hra na elementárnych hudobných nástrojoch (napr. Orffov inštrumentár), vytváranie jednoduchých sprievodov k riekankám, piesňam alebo krátkym literárnym textom. Hudobno-dramatické aktivity zároveň umožňujú prepájať literárne texty s pohybom a dramatizáciou. Riekanky, piesne, básne alebo krátke rozprávkové príbehy môžu byť dramaticky stvárňované prostredníctvom pohybu, mimiky, gest a improvizácie. Takéto prepojenie podporuje komplexné vnímanie literárneho textu a zároveň rozvíja hudobné, jazykové aj pohybové kompetencie žiakov.

Zaujímavé prepojenie vzniká aj s predmetom **informatika**. Pri práci s obrázkovými príbehmi alebo komiksom môžu žiaci vytvárať vlastné komiksy na základe literárnych textov v digitálnej forme. Prostredníctvom jednoduchých grafických alebo prezentačných programov môžu kombinovať text, obraz a digitálne prvky, čím sa rozvíjajú nielen ich jazykové kompetencie, ale aj digitálna gramotnosť. Takéto aktivity zároveň podporujú rozvoj tvorivosti a umožňujú žiakom pracovať s literárnym obsahom aj v digitálnom prostredí.

Literárne texty môžu slúžiť ako východisko na spoznávanie kultúrnych tradícií, zvykov a reálií Slovenska v rámci **vlastivedy** [*honismeret*]. Prostredníctvom literárnych príbehov môžu žiaci objavovať napríklad tradičný spôsob života na vidieku, prírodné prostredie alebo regionálne osobitosti. V 2. cykle sa do práce s literárnymi textami môžu zapojiť aj povesti, ktoré sú úzko späté s konkrétnymi miestami, historickými udalosťami alebo významnými osobnosťami. Prostredníctvom povestí sa žiaci oboznamujú s príbehmi viažucimi sa k slovenským mestám, hradom či prírodným lokalitám, čím sa prirodzene prepája literárna výchova s poznávaním krajiny. Literárne texty tak dopĺňajú poznatky z vlastivedy a pomáhajú žiakom lepšie porozumieť kultúrnemu a geografickému prostrediu Slovenska. Takéto prepojenie zároveň podporuje interkultúrne porozumenie a umožňuje porovnávať podobné motívy a tradície v slovenskom a maďarskom prostredí. Literárne texty tak môžu prirodzene dopĺňať poznatky z rôznych vyučovacích predmetov bez toho, aby sa menil vyučovací jazyk jednotlivých predmetov.

Medzipredmetové prepojenia vytvárajú priestor na tvorivé spracovanie literárnych textov a zároveň podporujú prirodzené využívanie slovenčiny v rôznych komunikačných a kultúrnych situáciách. Takýto prístup prispieva k tomu, aby sa slovenský jazyk nestal len predmetom učenia, ale aj prostriedkom tvorivej činnosti a medzikultúrneho porozumenia.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosti | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Ako môžeme implementovať texty slovenskej literatúry do vyučovacích hodín?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

10 Formatívne hodnotenie

V mnohých vzdelávacích systémoch zohráva významnú úlohu priebežné hodnotenie žiakov. Napríklad vo Fínsku sú žiaci počas školského roka hodnotení predovšetkým formatívne, pričom na 1. stupni základnej školy sa nepoužíva klasifikácia známami [*érdemjegy*] a výsledky práce žiakov sa vyjadrujú najmä slovným hodnotením [*szóbeli értékelés*]. Súčasťou kurikula je zároveň dôraz na sebahodnotenie žiakov, ktoré podporuje ich uvedomovanie si vlastného pokroku v učení. Podobné prístupy možno nájsť aj v ďalších krajinách. V Kanade sa výsledky žiakov často komunikujú rodičom prostredníctvom písomných hodnotiacich správ, pričom testovanie nie je dominantnou formou hodnotenia. V Poľsku sa do tretieho ročníka základnej školy využíva prevažne slovné a súhrnné hodnotenie, zatiaľ čo vo Švédsku sa klasifikácia známami zavádza až v neskoršej fáze primárneho vzdelávania (Průcha, 2017).

System hodnotenia žiakov v základných školách na Slovensku je legislatívne ukotvený predovšetkým v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý predstavuje základný právny rámec pre organizáciu a realizáciu hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Tento rámec bol následne aktualizovaný novelou zákona č. 323/2025 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. (zákon č. 323/2025 Z. z.), ktorá reaguje na aktuálne potreby pedagogickej praxe a zdôrazňuje najmä význam hodnotenia pokroku žiaka a jeho prepojenie so školským vzdelávacím programom.

Hodnotenie žiaka vo vyučovacom predmete sa uskutočňuje priebežne počas školského roka a súhrnne na konci prvého a druhého polroka. Priebežné hodnotenie môže byť realizované klasifikáciou, slovným hodnotením, ich kombináciou alebo inou formou, ktorá je v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. Súhrnné hodnotenie vyjadruje pokrok žiaka pri dosahovaní vzdelávacích cieľov určených v školskom vzdelávacom programe pre príslušný ročník. V základnej škole sa uskutočňuje formou klasifikácie, slovného hodnotenia alebo kombinácie týchto foriem. Pri klasifikácii sa vedomosti, zručnosti a spôsobilosti žiaka hodnotia pomocou klasifikačných stupňov od 1 (výborný) po 5 (nedostatočný). Slovné hodnotenie má opisný charakter, je orientované na podporu motivácie žiaka a obsahuje aj informáciu o tom, či žiak splnil podmienky na postup do vyššieho ročníka. Kombinované hodnotenie predstavuje spojenie klasifikácie a slovného hodnotenia, a to buď v rámci jedného vyučovacieho predmetu, alebo tak, že niektoré predmety sú hodnotené klasifikačne a iné slovné. Súhrnné hodnotenie vykonané kombinovanou formou zahŕňa klasifikačný stupeň aj slovný opis toho, ako žiak plnil ciele vzdelávania. Ak žiak nemôže byť hodnotený žiadnou z uvedených foriem, uvádza sa na vysvedčení a v katalógovom liste slovné vyjadrenie „absolvoval“, „neabsolvoval“ alebo „oslobodený“, a to v závislosti od jeho účasti a práce vo vyučovacom procese (Národná rada Slovenskej republiky,

2008; Národná rada Slovenskej republiky, 2025).

V odbornej literatúre (Hundred Research Report, 2022; Vie et al., 2017) sa rozlišuje viacero **typov hodnotenia**, ktoré sa líšia svojím cieľom, načasovaním aj funkciou vo vyučovacom procese.

- **Formatívne** hodnotenie predstavuje priebežný spôsob posudzovania učenia žiakov, pri ktorom učiteľ aj žiak získavajú spätnú väzbu počas samotného vyučovania; táto spätná väzba slúži na prispôsobenie vyučovania a učenia s cieľom zlepšiť dosahovanie vzdelávacích cieľov.
- **Diagnostické** hodnotenie sa uplatňuje na začiatku vzdelávacieho procesu a jeho cieľom je zistiť, aké vedomosti a zručnosti si žiak už osvojil.
- **Kontinuálne** hodnotenie prebieha pravidelne počas celého učenia a umožňuje postupne sledovať pokrok žiaka; často slúži aj ako podklad pre záverečné hodnotenie a komunikáciu výsledkov smerom k rodičom alebo iným zainteresovaným subjektom. Adaptívne hodnotenie je spravidla realizované prostredníctvom digitálnych technológií a prispôsobuje náročnosť úloh individuálnemu výkonu žiaka, čím sa test dynamicky mení podľa jeho odpovedí.
- **Interimné** (priebežné) hodnotenie, označované aj ako benchmarkové, poskytuje údaje o úrovni vedomostí žiakov medzi veľkými externými testovaniami a každodenným formatívnym hodnotením; využíva sa najmä pri rozhodovaní na úrovni školy. Sumatívne hodnotenie sa uskutočňuje spravidla na konci určitého vzdelávacieho obdobia a slúži na celkové posúdenie vedomostí žiaka, pričom býva často porovnávané so stanovenými štandardmi.
- **Štandardizované** hodnotenie predstavuje externé testovanie na regionálnej, národnej alebo medzinárodnej úrovni, ktoré umožňuje porovnávať výsledky žiakov v širšom meradle a slúži aj ako podklad pre rozhodovanie v oblasti vzdelávacej politiky.
- **Triedne** (na úrovni triedy realizované) hodnotenie je navrhované učiteľom na základe konkrétnych cieľov vyučovania a zohľadňuje to, čo sa žiaci v triede skutočne učili.
- **Školské** hodnotenie zahŕňa najmä sumatívne hodnotenie vytvárané učiteľmi na úrovni školy a využíva sa aj v rámci riadenia kvality a hodnotenia školy (Hundred Research Report, 2022).

Hodnotenie predstavuje dôležitý nástroj podporujúci proces učenia. Jeho cieľom by malo byť predovšetkým poskytnúť žiakom informáciu o ich pokroku a smerovaní ďalšieho učenia.

Je zásadný rozdiel medzi formatívnym hodnotením a inými typmi hodnotenia, ako sú diagnostické, kontinuálne či sumatívne hodnotenie. Tieto formy hodnotenia spravidla vychádzajú zo štandardizovaných kritérií, ktoré umožňujú porovnávať žiakov navzájom a triediť ich podľa dosiahnutých výsledkov. V súčasných vzdelávacích systémoch sú žiaci často vystavení pravidelnému sumatívne hodnoteniu, z pohľadu každodennej pedagogickej praxe však tieto formy hodnotenia prispievajú k podpore učenia žiakov len v obmedzenej miere (Hundred research Report, 2022). Sumatívne hodnotenie plní najmä informačnú funkciu vo vzťahu k rodičom alebo k ďalšiemu vzdelávaniu žiaka, zatiaľ čo formatívne hodnotenie je orientované predovšetkým

na samotného žiaka a na podporu jeho učenia (Starý et al., 2016). Hlavným cieľom zavádzania formatívneho hodnotenia je aktívne zapojiť žiakov do procesu hodnotenia a podporiť ich motiváciu k učeniu (Wiliam & Leahyová, 2016), je teda zamerané na samotný proces učenia sa žiaka (Hundred Research Report, 2022). V aktívne orientovanom vyučovaní sa využívajú rôzne formatívne techniky hodnotenia, ktoré sa realizujú priebežne počas vyučovania. Hodnotenie je konštruktívne, zamerané na pokrok žiakov a oceňuje aj spoluprácu v skupine (Sitná, 2013). Učiteľ prostredníctvom formatívneho hodnotenia získava informácie o aktuálnej úrovni vedomostí a zručností žiaka a na ich základe prispôsobuje vyučovanie tak, aby podporil jeho ďalší rozvoj smerom k stanoveným vzdelávacím cieľom. Formatívne hodnotenie si vyžaduje flexibilný a tvorivý prístup učiteľa, ktorý vedie žiaka k väčšej samostatnosti v učení, rozvíja jeho schopnosť premýšľať o vlastnom učení a podporuje jeho metakognitívne zručnosti. Jeho podstatou nie je len posúdenie aktuálneho stavu vedomostí, ale predovšetkým vnímanie učenia ako postupného rozvojového procesu, v ktorom sa žiak učí učiť (Hundred Research Report, 2022). Učiteľovi aj žiakovi poskytuje spätnú väzbu o aktuálnej úrovni vedomostí a zručností a zároveň naznačuje možnosti ďalšieho rozvoja. Žiak by mal prostredníctvom hodnotenia získať predstavu nielen o výsledku svojej práce, ale aj o jej kvalite a o tom, v čom sa môže zlepšiť. Mnohí pedagógovia si uvedomujú, že samotná známka poskytuje iba veľmi obmedzenú informáciu, preto ju často dopĺňajú rôznymi symbolmi alebo slovným komentárom. Číselné hodnotenie najčastejšie rozlišuje iba úspešnosť žiakov, no neposkytuje dostatočnú informáciu o tom, čo sa žiak naučil, v čom má rezervy a akým spôsobom môže napredovať. Takýto spôsob hodnotenia zároveň podporuje vzájomné porovnávanie medzi žiakmi, čo môže negatívne ovplyvniť sociálne vzťahy v triede. Problematické je aj to, že nie všetky aspekty učenia – ako napríklad rozvoj kľúčových kompetencií – sú klasickým známkovaním uchopiteľné (Starý et al., 2016).

Szarka & Szabó L. (2024) opisujú formatívne hodnotenie ako formu realizovanú v priebehu učebného procesu, ktorej hlavným cieľom je podporovať a usmerňovať učenie. Vo fáze, v ktorej žiaci ešte aktívne spracúvajú nové učivo, spätná väzba učiteľa pomáha odhaliť, čo pochopili a kde sa ešte nachádzajú medzery alebo nedorozumenia. Formatívne hodnotenie môže mať podobu ústnu, písomnú alebo môže vychádzať z praktických činností, pričom priamo slúži rozvoju žiaka. Spätná väzba je primárne určená žiakovi, podporuje sebahodnotenie a metakognitívne procesy, čím napomáha vedomejšiemu napredovaniu v učení (Szarka a Szabó L., 2024). V súvislosti s formatívnym hodnotením bol vytvorený aj pracovný zošit pre vysokoškolských študentov, ktorý im umožňuje overovať si a prehĺbovať svoje vedomosti. Cieľom súboru úloh je podporiť študentov v systematizovaní učiva, ako aj v tom, aby mohli vlastným tempom samostatne rozvíjať svoje poznatky a reflektovať svoj učebný proces (Szarka & Szabó L., 2025).

Hodnotenie môže mať teda rôzne podoby – okrem známok aj slovné komentáre, symboly, grafické znázornenia či vizuálne schémy. Napríklad grafické modely môžu znázorňovať postup žiaka smerom k stanovenému cieľu. Pri rovesníckom hodnotení sa žiaci navzájom hodnotia a reflektujú aj kvalitu spolupráce v skupine (Starý et al., 2016). Dôležitú úlohu zohráva sebahodnotenie žiakov a vzájomné hodnotenie medzi spolužiakmi, ktoré podporujú ich motiváciu a zodpovednosť za vlastné učenie (Sitná, 2013). Aby bolo sebahodnotenie efektívne, je potrebné stanoviť jasné kritériá a pravidlá a systematicky ho začleňovať do vyučovacieho procesu (Starý et al., 2016).

Myšlienka, že sa žiaci môžu učiť aj prostredníctvom hodnotenia práce svojich spolužiakov, má dlhšiu pedagogickú tradíciu. Cieľom rovesníckeho hodnotenia však nie je posudzovanie spolužiakov, ale poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby, ktorá pomáha zlepšiť kvalitu práce. Zapojenie žiakov do hodnotenia môže výrazne podporiť ich výkon a zároveň rozvíjať schopnosť reflektovať proces učenia. Spolupráca pri riešení úloh často vedie k hlbšiemu porozumeniu než individuálna práca alebo súťaženie medzi žiakmi (Wiliam & Leahyová, 2016). Sebahodnotenie nemusí byť vždy úplne presné, keďže žiaci si nie vždy uvedomujú svoje nedostatky a ich hodnotenie môže byť ovplyvnené sociálnym prostredím. Najvhodnejšie je kombinovať sebahodnotenie, rovesnícke hodnotenie a hodnotenie učiteľom, čo umožňuje komplexnejší pohľad na proces učenia a podporuje komunikáciu medzi všetkými účastníkmi vzdelávania (Wiliam & Leahyová, 2016; Starý et al., 2016).

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vytvára priestor pre uplatňovanie neklasifikačných – nehodnotiacich prístupov vo vzdelávaní. Takýto prístup prispieva k vytváraniu bezpečného a podporného edukačného prostredia, ktoré rešpektuje individuálne potreby žiakov vrátane princípov neurodiverzity, zohľadňuje žiakov napríklad s intelektovým nadaním alebo žiakov s tendenciou k maladaptívnemu perfekcionizmu. Uplatňovanie nehodnotiaceho prístupu nie je prínosné len pre tých, ktorí vyžadujú osobitnú pedagogickú citlivosť, ale môže pozitívne ovplyvniť učenie všetkých žiakov. Tzv. nehodnotenie možno chápať ako súčasť širšej zmeny vo vzdelávaní. Pri takto orientovanom vyučovaní sa upúšťa od hodnotenia výkonu prostredníctvom známok či iných kategórií. Do popredia sa dostáva samotný proces učenia, ktorý je založený na aktivitách žiakov, ich spolupráci a spoločnom hľadaní riešení. Chyby nie sú vnímané ako zlyhanie, ale ako prirodzená súčasť učenia, ktorá otvára priestor pre ďalšie skúmanie a porozumenie. Úlohou učiteľa nie je posudzovať správnosť výkonu, ale podporovať analytické uvažovanie a hľadanie súvislostí. Nehodnotiaci prístup smeruje k rozvoju vnútornej motivácie. Významnú úlohu zohráva komunikácia, prostredníctvom ktorej učiteľ pomáha žiakovi uvedomovať si ciele učenia. V takomto prípade si žiak postupne dokáže uvedomovať úspešnosť vlastných postupov na základe skúseností. Zároveň však zostáva potreba sledovať mieru osvojenia vedomostí a zručností. Overovanie ich úrovne má v tomto prípade dobrovoľný charakter a vychádza z aktívnej účasti žiaka, čím sa posilňuje jeho zodpovednosť za vlastné učenie (Oleníková et al., 2024).

V nasledujúcej časti predstavíme vybrané techniky sebahodnotenia, rovesníckeho hodnotenia a formatívneho hodnotenia realizovaného pedagógom.

10.1 Sebahodnotenie

Anketa

Táto technika predstavuje jednoduchý nástroj na získavanie spätnej väzby od žiakov po vyučovacej hodine. Žiaci anonymne (podpis je dobrovoľný) vyjadrujú svoje vnímanie priebehu vyučovania prostredníctvom škály od 1 do 5, pričom v každom riadku zakrúžkujú číslo, ktoré najlepšie vystihuje ich skúsenosť. Hodnotia napríklad tempo vyučovania (od pomalého po

rýchle), náročnosť učiva (od jednoduchej po náročnú), vlastný záujem (od nízkeho po vysoký), mieru porozumenia (od nízkej po vysokú) a vlastné učenie (od slabého po dobré). Poskytuje cenné informácie učiteľovi, plní teda aj funkciu spätnej väzby pre pedagóga (Wiliam & Leahyová, 2016).

Oblaky

Táto technika predstavuje reflexívnu aktivitu, prostredníctvom ktorej žiaci vyjadrujú svoje skúsenosti z vyučovania. Každý oblak (grafické znázornenie) obsahuje začiatok otvorenej výpovede, ktorú žiaci dopĺňajú podľa vlastnej skúsenosti z vyučovania, napríklad:

„Mohol/mohla som sa naučiť viac, keby...“

„Prekvapilo ma...“

„Obzvlášť ma zaujalo...“

„Jednou z vecí, ktoré som sa naučil/naučila...“

„Najužitejšia vec, ktorú si z tejto hodiny odnášam...“

„Rád/rada by som sa dozvedel viac o...“

„Nie som si istý/istá...“

„Najviac sa mi na tejto hodine páčilo...“ (Wiliam & Leahyová, 2016).

Erb

Táto technika predstavuje vizuálnu formu sebahodnotenia, ktorá umožňuje žiakom reflektovať vlastné učenie a osobný rozvoj. Žiaci si najprv vytvoria vlastný erb, ktorý je rozdelený na viacero častí. Do jednotlivých polí následne zapisujú alebo zakresľujú svoje odpovede podľa zadaných oblastí. Aktivita sa realizuje spravidla po určitom časovom období, napríklad po týždni, po prázdninách alebo na konci školského roka. Žiak do erbu zaznamenáva svoje aktuálne študijné úspechy, oblasti, v ktorých sa chce zlepšiť, svoje želania do ďalšieho obdobia, želania na nasledujúci rok, osobné ciele či motto, ktoré vystihuje jeho aktuálne prežívanie a predstavu o tom, ako ho vnímajú ostatní. Techniku možno modifikovať podľa potrieb triedy. Učiteľ môže žiakov vyzvať, aby si jednotlivé kategórie upravili podľa vlastného uváženia, alebo môže byť vytvorený aj spoločný erb triedy, ktorý zachytáva kolektívne ciele a skúsenosti (Starý et al., 2016).

Kvíz do klobúka

Táto technika predstavuje aktivizujúcu formu opakovania učiva, ktorá podporuje porozumenie a postupné odstraňovanie chýb. Učiteľ pripraví otázky s viacerými možnosťami odpovedí (A, B, C, D alebo menej). Každý žiak má k dispozícii buď sadu odpovedových kariet alebo stierateľnú tabuľku, na ktorú zapisuje svoju odpoveď. Učiteľ postupne premieta jednotlivé otázky spolu s možnosťami odpovedí. Žiaci si ku každej otázke zvolia odpoveď – buď položením príslušnej karty alebo jej zapísaním na tabuľku. Dôraz sa kladie na premyslené rozhodovanie, nie na rýchlosť. V prípade, že si žiak nie je istý odpoveďou, alebo odpovie nesprávne, dané číslo vloží do klobúka alebo inej pripravenej nádoby. Nezaznamenáva samotnú chybnú odpoveď, ale iba identifikuje problematickú otázku. Po ukončení kvízu sa otázky z klobúka opäť vyberú a aktivita pokračuje ich opakovaným riešením. Proces sa opakuje dovtedy, kým žiaci zvládnu všetky otázky správne.

Technika je vhodná najmä na upevňovanie učiva a prípravu na písomné overovanie vedomostí. Jej cieľom nie je klasifikácia, ale dosiahnutie čo najvyššej miery porozumenia u všetkých žiakov.

Signál

Na konci vyučovacej hodiny každý žiak anonymne zapíše na lístok, čomu z preberaného učiva neporozumel, alebo čo mu zostalo nejasné. Lístok následne pri odchode z triedy vloží do pripravenej krabičky, alebo odovzdá učiteľovi. Aktivita vedie žiakov k uvedomovaniu si vlastných nedostatkov a podporuje ich schopnosť reflektovať vlastné porozumenie učivu. Zároveň poskytuje pedagógovi cennú spätnú väzbu o tom, ktoré časti učiva si vyžadujú opätovné vysvetlenie, precvičenie alebo zmenu didaktického prístupu v nasledujúcej hodine.

Počasié

Táto technika predstavuje pohybovú formu sebahodnotenia, ktorá zároveň umožňuje diferencovanú podporu žiakov počas učenia. Pedagóg v triede vytvorí tri viditeľne označené zóny (stĺpce alebo miesta): slnko, oblak a búrka. Každý symbol vyjadruje mieru porozumenia učivu alebo úspešnosti pri riešení úlohy. Po ukončení jednotlivých úloh sa žiaci presúvajú do tej zóny, ktorá najlepšie vystihuje ich aktuálne porozumenie. Zóna slnka označuje, že žiak učivu rozumie a zvláda ho samostatne. Oblak vyjadruje čiastočné porozumenie – žiak si nie je vo všetkom istý. Búrka signalizuje potrebu pomoci, vysvetlenia alebo usmernenia. Pedagóg sa zameriava najmä na žiakov v zóne „búrky“, kde poskytuje podporu, vysvetlenie a usmerňuje ich pri hľadaní riešení. Môže pritom symbolicky využívať napríklad dáždnik, čím vytvára hravý a bezpečný priestor pre učenie bez obáv z neúspechu.

10.2 Rovesnícke hodnotenie

Dve hviezdy a jedno prianie

Táto technika predstavuje jednoduchý a účinný nástroj rovesníckeho hodnotenia. Žiaci poskytujú spolužiakovi spätnú väzbu tak, že identifikujú dve pozitívne stránky jeho práce (hviezdy) a zároveň formulujú jedno odporúčanie (prianie), ktoré naznačuje možnosť jej ďalšieho zlepšenia. Cieľom tejto techniky je rozvíjať schopnosť žiakov hodnotiť prácu iných konštruktívnym a citlivým spôsobom. Žiaci sa učia pomenovať silné stránky výkonu, formulovať podnety na zlepšenie bez negatívneho hodnotenia a zároveň prijímať spätnú väzbu od spolužiakov (Wiliam & Leahyová, 2016).

Tajný list

Táto technika predstavuje formu anonymného rovesníckeho hodnotenia, ktorá podporuje bezpečné a rešpektujúce prostredie pri poskytovaní spätnej väzby. Žiaci píšú svoje hodnotenia na farebné papiere alebo samolepiace lístky bez uvedenia mena, čím sa znižuje obava z negatívneho posúdenia a podporuje sa otvorenosť vo vyjadrovaní názorov. Prijímateľ spätnej väzby má možnosť rozhodnúť sa, ktoré podnety považuje za užitočné. V prípade, že niektoré odporúčania

nepokladá za prínosné, môže ich odmietnuť, napríklad odstránením lístka. Na zabezpečenie reflexie je vhodné, aby učiteľ stanovil minimálny počet podnetov, s ktorými žiak ďalej pracuje. Na základe prijatej spätnej väzby si žiak plánuje konkrétne kroky na zlepšenie svojej práce alebo výkonu. Súčasťou aktivity môže byť aj vlastný „tajný list“, v ktorom žiak formuluje sebahodnotenie. Takto sa prepája rovesnícke hodnotenie so sebahodnotením a posilňuje sa schopnosť žiaka reflektovať vlastné učenie.

Parlament

Táto technika predstavuje formu rovesníckeho hodnotenia, ktorá podporuje aktívne zapojenie všetkých žiakov do reflexie výkonu spolužiakov. Učiteľ pripraví na tabuľu tri stĺpce s otvorenými začiatkami výpovedí:

- „Moja najobľúbenejšia časť bola...“
- „Chcel/chcela by som vedieť viac o...“
- „Zapamätal/zapamätala som si, že...“

Každý žiak individuálne zapisuje svoje reakcie na samostatné lístky, pričom do každého stĺpca uvedie jedno slovo alebo krátke slovné spojenie. Až po tom, čo všetci žiaci dokončia písanie, pristupujú k tabuľi, kde postupne umiestňujú svoje lístky do príslušných stĺpcov. Tento postup zabezpečuje, že každý žiak má priestor na vlastné vyjadrenie bez ovplyvnenia názormi ostatných. Výsledkom je spoločná „mapa“ spätnej väzby, ktorá poskytuje prehľad o tom, čo bolo pre žiakov zaujímavé, čo si zapamätali a aké otázky alebo potreby ďalšieho učenia sa objavili.

Vyber – vymeň – vyber

Táto technika je vhodná najmä pre mladších žiakov, no jej princíp možno uplatniť aj vo viacerých vyučovacích predmetoch. Žiaci najskôr individuálne vypracujú do zošita jednoduchú úlohu, ako je opakované písanie jedného písmena. Následne si vyberú písmeno, ktoré považujú za najvydarenejšie, a farebne ho označia. Potom si svoj zošit vymenia so spolužiakom, ktorý inou farbou vyznačí písmeno, ktoré on považuje za najlepšie spracované. Ak sa ich výber nezhoduje, nasleduje krátka diskusia, počas ktorej si vysvetľujú dôvody svojho rozhodnutia. Takto sa žiaci učia pomenovať kritériá kvality a vnímať rozdielne pohľady na tú istú prácu. Aktivitu možno rozšíriť aj o označenie menej vydarených prvkov, čím sa podporuje schopnosť rozlišovať medzi kvalitným a menej kvalitným výkonom (Wiliam & Leahyová, 2016).

Favorit

Táto technika predstavuje formu rovesníckeho hodnotenia doplnenú o sebahodnotenie a hodnotenie pedagógom. Podporuje uvedomovanie si kvality vlastnej práce, rozvoj estetického a hodnotiaceho cítenia a zároveň vedie žiakov k vnímaniu rôznych kritérií kvality. Učiteľ premietne alebo inak sprístupní práce žiakov (napr. ukážky písma ako v predchádzajúcej technike), pričom zabezpečí ich anonymitu. Žiaci následne individuálne vyberajú prvok práce, ktorý považujú za najvhodnejší, a označujú ho napríklad zakrúžkovaním. Po ukončení rovesníckeho hodnotenia pristúpi k tabuľi autor práce, ktorý identifikuje a označí časť, s ktorou je sám najviac

spokojný. Následne svoj výber doplní aj pedagóg, čím vzniká trojitá perspektíva hodnotenia – pohľad spolužiakov, autora a učiteľa.

Slniečko

Táto technika predstavuje motivačný nástroj rovesníckeho hodnotenia, ktorý podporuje pozitívnu spätnú väzbu medzi žiakmi. Na viditeľnom mieste v triede (napr. na nástenke) je vytvorený zoznam žiakov, ktorý môže byť doplnený menami a fotografiami. Na konci vyučovacej hodiny alebo po splnení úlohy žiaci odovzdávajú symbolické „slniečko“ tomu spolužiakovi, od ktorého sa najviac naučili, alebo ktorého prácu, správanie či prístup považujú za najprínosnejší. Kritériá hodnotenia stanovuje pedagóg podľa cieľa aktivity, napríklad zamerané na spoluprácu, aktivitu, snahu alebo kvalitu výkonu. Výsledkom je vizuálne znázornenie pozitívneho uznania v triede, ktoré posilňuje vzťahy medzi žiakmi a podporuje oceňovanie úsilia a pokroku.

10.3 Formatívne hodnotenie pedagógom

Formatívne hodnotenie pedagógom predstavuje jeden z kľúčových nástrojov súčasnej didaktiky, ktorý umožňuje priebežne sledovať pokrok žiakov a poskytovať im cielenú spätnú väzbu. Na rozdiel od sumatívneho hodnotenia, ktoré konštatuje dosiahnuté výsledky, formatívne hodnotenie slúži predovšetkým ako nástroj podpory učenia – orientuje žiaka, pomáha mu identifikovať vlastné silné stránky a oblasti, ktoré si vyžadujú ďalšiu pozornosť. V nasledujúcich podkapitolách predstavujeme konkrétne techniky, ktoré môže pedagóg využiť priamo v procese vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka. Ide o praktické, overené nástroje, ktoré sú jednoducho implementovateľné aj pre mladších žiakov a zároveň podporujú ich autonómiu, sebareflexiu a aktívny prístup k vlastnému učeniu.

Svetelné okienka

Táto technika predstavuje manipulatívny nástroj, ktorý umožňuje vizualizovať postupné osvojovanie učiva. Pedagóg spolu so žiakmi pripraví pracovnú pomôcku z výkresu, v ktorej sú vytvorené otvárateľné okienka. Tieto okienka je možné opakovane používať tak, že sa prikladajú na rôzne pracovné listy alebo papiere s aktuálnym obsahom učiva. Na podkladový papier sa zapisujú otázky, úlohy alebo pojmy vzťahujúce sa k preberanej téme. Okienka tieto časti spočiatku zakrývajú a postupne sa zatvárajú v závislosti od toho, do akej miery si žiak učivo osvojil. Ak pedagóg vyhodnotí, že žiak zvládol konkrétnu oblasť na požadovanej úrovni, príslušné okienko uzavrie, čím sa symbolicky uzatvára daná časť učenia. Techniku možno využiť aj ako nástroj sebahodnotenia. V takom prípade rozhoduje o zatváraní okienok samotný žiak na základe vlastného posúdenia miery porozumenia a zvládnutia učiva. Aktivita tak podporuje aj rozvoj zodpovednosti za vlastné učenie, sebareflexiu a uvedomovanie si vlastného pokroku.

Tajné značky

Táto technika predstavuje hravý spôsob, akým učiteľ poskytuje spätnú väzbu k písomným prácam bez priameho opravovania chýb (Connac, 2015). Namiesto toho používa jednoduché symboly (značky), ktoré žiakom naznačujú, kde sa v texte nachádza problém a ako ho môžu sami opraviť. Žiak na základe značiek text sám opravuje, čím sa učí pracovať s chybou aktívne a samostatne. Používané značky sú zvolené tak, aby boli zrozumiteľné aj pre mladších žiakov (tab. 10.1).

Tabuľka 10.1: Symboly techniky *Tajné značky*. Zdroj: Vlastná tvorba

Symbol	Význam	Pokyn
	nie je to jasné	Skús nájsť jednoduchší alebo zrozumiteľnejší výraz!
	chyba v gramatike	Pozri sa na správny tvar slova a oprav ho!
	veľké/malé písmeno	Skontroluj začiatok slova!
	pravopisná chyba	Over si slovo v slovníku!
	interpunkcia	Doplň, alebo oprav znamienka vo vete!

Karta pohody

Karty sa využívajú najmä na 1. stupni základnej školy ako nástroj na reguláciu správania žiakov v súlade s pravidlami danej triedy (resp. školy). Pri nevhodnom alebo rušivom správaní učiteľ žiakovi najskôr signalizuje problém prostredníctvom žltej karty, ktorú položí na jeho lavicu. Táto karta slúži ako upozornenie a výzva na úpravu správania. Ak žiak na upozornenie nereaguje, nasleduje červená karta, ktorá signalizuje vážnejšie porušenie dohodnutých pravidiel. Po vyučovacej hodine prebieha individuálny rozhovor medzi učiteľom a žiakom, zvyčajne počas prestávky (nie pred spolužiakmi). Učiteľ vedie žiaka k tomu, aby sám pomenoval situáciu, reflektoval svoje správanie, identifikoval chybu a navrhol, ako by mohol v podobnej situácii postupovať v budúcnosti. Systém kariet však neplní len sankčnú funkciu. V prípade pozitívneho správania, ako je sústredená práca, aktivita či podpora spolužiakov, môže žiak získať zelenú kartu. Aj v tomto prípade nasleduje krátka reflexia, zameraná na uvedomenie si žiaduceho správania. Ak trieda ako celok pracuje sústredene a dodržiava dohodnuté pravidlá, môže byť ocenená modrou kartou. Po nazbieraní určitého počtu modrých kariet si trieda môže spoločne zvoliť formu odmeny. Modrá karta symbolizuje spoločné úsilie o vytváranie priaznivej pracovnej atmosféry a podporuje spoluprácu i zodpovednosť celej skupiny (Oleníková et al., 2024). Je vhodné oceniť žiakov zelenou kartou a triedu modrou kartou aj iným spôsobom, ako je slovné

hodnotenie. Zelenú kartu je možné využiť napríklad ako formu výhody. Žiak ju môže použiť na nahradenie ústnej odpovede, ak sa ňu necíti pripravený alebo ako bonus pri hodnotení. Na úrovni celej triedy možno pracovať aj s modrými kartami ako formou kolektívnej odmeny. Po dosiahnutí určitého počtu modrých kariet môže trieda získať možnosť spolurozhodovať o priebehu hodnotenia, napríklad si vybrať otázky do overovania vedomostí, alebo sa podieľať na tvorbe testu. Takýto prístup podporuje zodpovednosť žiakov za vlastné učenie, posilňuje ich angažovanosť a prispieva k vytváraniu partnerského vzťahu medzi učiteľom a žiakmi.

Zlatá hviezda

Na základe odporúčaní autorov (Wiliam & Leahyová, 2016) môžeme použiť spôsob hodnotenia, ktorý sa zameriava výlučne na správne riešenia žiakov. Učiteľ pri kontrole úloh neoznačuje chyby, ale farebne vyznačuje iba tie časti práce, ktoré sú správne vyriešené (napr. podčiarknutím, zakrúžkovaním alebo zvýraznením). Žiak tak získava prehľad o tom, čo už zvládol, pričom chybné alebo neúplné časti zostávajú neoznačené. Tým je prirodzene vedený k tomu, aby sám identifikoval, čo je potrebné doplniť, alebo opraviť. Učiteľ môže následne žiakov vyzvať, aby sa k neoznačeným častiam vrátili a pokúsili sa ich zlepšiť. Táto technika presúva pozornosť z chýb na úspech, podporuje pozitívne vnímanie učenia a vedie žiakov k aktívnemu hľadaniu správnych riešení.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosť | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Čo je to formatívne hodnotenie? Aké iné druhy hodnotenia poznáme?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte sebahodnotenie a uveďte dva príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Definujte rovesnícke hodnotenie a uveďte dva príklady.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

11 Odporúčania do praxe

11.1 Používanie slovenčiny na hodinách

Sýkora Hernády, Pauliková & Horváth (2026) vo svojom výskume zistili, že pedagógovia, ktorí volia maďarský jazyk pri vysvetľovaní chýb, alebo prispôsobujú jazyk žiakom, vnímajú jazykové ťažkosti žiakov intenzívnejšie. Naopak, učitelia používajúci slovenčinu pri spätnej väzbe hodnotia jazykové problémy žiakov miernejšie, čo môže súvisieť s odlišným jazykovým prostredím triedy alebo s vyššou úrovňou slovenskej jazykovej kompetencie žiakov. V skupinách, kde sa pri vysvetľovaní chýb uprednostňuje maďarský jazyk, sa objavuje vyššie skóre jazykových ťažkostí, predovšetkým v oblasti výslovnosti a tvorby ústneho prejavu. V triedach, kde pedagóg používa prevažne slovenčinu, je hodnotenie problémov podstatne nižšie, čo naznačuje buď efektívnejšiu jazykovú podporu, alebo odlišné jazykové prostredie.

Viacere medzinárodné štúdie poukazujú na priamu súvislosť medzi voľbou jazyka učiteľom a celkovým úspechom žiakov – maximálne používanie cieľového jazyka môže viesť k bohatšiemu osvojeniu si jazyka (Dahl a Vulchanova, 2014), podporiť celkovú ochotu žiakov komunikovať (Septiani, Saptura a Abdullah, 2021), zatiaľ čo nadmerné spoliehanie sa na prvý jazyk (L1) môže nepriaznivo ovplyvniť celkový rozvoj cieľového jazyka (Phuc, 2015). Toto úzko súvisí s výsledkami, ktoré poukazujú na súvis medzi voľbou jazyka a jazykových ťažkostí žiakov, resp. ťažkostí vo výslovnosti a tvorbe rečového prejavu (Sýkora Hernády, Pauliková & Horváth, 2026). Na základe obsahových a výkonových štandardov obsiahnutých v ŠVP odporúčame učiteľom používať jednoducho aplikovateľné metódy a stratégie na minimalizovanie používania L1 na hodinách.

11.2 Opravovanie chýb

Opravovanie chýb by sa malo zamerať na podporu zlepšenia, a nie na poukazovanie na chyby. V rečovom prejave rozlišujeme medzi aktivitami zameranými na rečovú presnosť a plynulosť. Pri aktivitách zameraných na jazykovú presnosť môžeme žiaka opravovať, pri zameraní na plynulosť chyby opravovať neodporúčame (v krajnom prípade môžeme použiť techniku *oneskorená spätná väzba*, kde sa chyby riešia po dokončení prejavu, a nie na prerušenie toku komunikácie. Tento prístup pomáha žiakovi sústrediť sa na plynulosť bez strachu z odsudzovania). Opravovaním bez prechodu do L1 môžeme podporiť autonómiu žiaka nasledovnými spôsobmi:

a) *gestikulácia/mimika*: žiaka zastavíme gestom alebo mimikou pri tvorbe chyby, povzbudíme ho, aby sa sám opravil; v prípade potreby opakujeme niekoľkokrát,

b) *zopakovanie nesprávneho tvaru*: po žiakovi zopakujeme nesprávny tvar, prízvukujeme slovo alebo štruktúru, v ktorej sa chyba nachádza. Podporujeme samostatnú opravu,

Príklad: Žiak: Ja máme jablko.

Učiteľ: Ja *máme* jablko. Ja *máme*.

c) *podporenie otázkou*: žiaka povzbudíme pochvalou za prejav, potom zopakujeme nesprávnu štruktúru vo forme otázky, aby sme povzbudili samoopravovanie,

Príklad: Žiak: Ja máme jablko.

Učiteľ: Dobre! Ja *máme* jablko? Je to správne?

d) *parafrázovanie*: žiaka podporíme na opravu povzbudením na parafrázovanie, môžeme si pomôcť gestikuláciou a mimikou,

Príklad: To, čo chceš povedať, je...

Prirodzenejšie znie...

Skontroluj si sloveso...

Skús to povedať ešte raz...

e) *rovesnícke opravovanie*: namiesto priameho opravenia chyby môžeme podporiť spolužiakov, aby danú chybu opravili,

f) *semafor (svetelná signalizácia)*: pri identifikácii a oprave chyby používame tri úrovne signálu: zelená – výborne, oranžová – takmer, skús to opraviť, červená – ukážem ti správnu podobu,

g) *reformulácia a modelovanie*: jemne reformulujeme žiakov chybný výrok do správnej podoby v cieľovom jazyku, môžeme ho podporiť na následné zopakovanie správnej štruktúry.

Príklad: Žiak: Včera som doma.

Učiteľ: Á, včera *som bol* doma, však?

11.3 Vysvetľovanie

Na vysvetľovanie javov odporúčame rovnako minimalizovať používanie L1, keďže predpokladáme odlišné jazykové prostredie triedy alebo vyššiu úroveň slovenskej jazykovej kompetencie žiakov u tých učiteľov, ktorí používajú na hodinách prevažne len slovenčinu. Na základe medzinárodne uznávanej literatúry odporúčame nasledovné techniky z rôznych moderných

cudzojazyčných metód a prístupov.

Ukáž – vysvetli – over

Pomocou tejto techniky pri vysvetľovaní postupujeme v troch fázach – najprv žiakom dané učivo znázorníme, gestom predvedieme význam, použijeme predmety, kresbu na tabuľu alebo krátke video. Potom použijeme vysvetlenie pomocou zjednodušenej slovnej zásoby, následne overíme porozumenie formou jednoduchých otázok v cieľovom jazyku. Tento prístup zakladáme na postupnosti *ESA – Engage, Study, Activate* navrhutej popredným autorom J. Harmerom (2008), ktorá organizuje vyučovanie do troch základných fáz: *zapojenie* (zaujať žiakov a vytvoriť emocionálne puto s predmetom, často s využitím vizuálnych prvkov, hudby alebo rozprávania na podnietenie zvedavosti a povzbudenie myslenia v cieľovom jazyku); *štúdium* (osvojiť si jazyk prostredníctvom štruktúrovaných aktivít, ako sú dopĺňanie medzier, priraďovacie cvičenia alebo nácviky výslovnosti, čím sa zabezpečí jazyková presnosť); *aktivácia* (využívanie jazyka v autentických, komunikatívnych úlohách, zvyšovanie plynulosti prostredníctvom aktivít, ako sú hranie rolí alebo diskusie).

Situačná prezentácia

Pomocou krátkeho scenára a reálnych predmetov demonštrujeme žiakom nové učivo. Používame zjednodušený jazyk, používaná jazyková úroveň je vždy len minimálne vyššia ako úroveň žiakov.

Príklad: Mám nožnice (učiteľ chytí nožnice do ruky).

Nemám nožnice (učiteľ položí nožnice, v ruke nedrží nič).

Napriek tomu, že tento prístup pôvodne pochádza zo situačného vyučovania jazykov (*SLT*) z minulého storočia, ktoré kladie dôraz predovšetkým na rečový prejav, formovanie návykov opakovaním a budovanie jazykových vzorcov od jednoduchých po zložité v zmysluplných kontextoch a jej striktné behavioristické korene sú diskutabilné, základná myšlienka *SLT* o výučbe jazyka v zmysluplných kontextoch zostáva vplyvná a premoštuje staršie metódy s modernou komunikačnou výučbou jazyka integráciou obsahu s funkciou v reálnom živote.

Objavovanie pravidiel

Na základe niekoľkých príkladov uvedených učiteľom žiaci sami objavujú nové jazykové pravidlá. Tento indukčný prístup je vynikajúci na rozvoj kritického myslenia žiakov, odporúčame ho však zavádzať až od druhej polovice 2. cyklu vzdelávania, t.j. keď žiaci majú už dostatočne vyvinuté abstraktné myslenie a sú schopní jednoducho argumentovať v cieľovom jazyku. Námet je založený na technike *Guided Discovery*, pri ktorej učiteľ poskytuje príklady a pomáha žiakom nájsť pravidlá. Ide o stratégiu výučby zameranú na žiaka (tzv. learner-centred approach), kde učitelia používajú starostlivo vytvorené úlohy, otázky a príklady na vedenie žiakov k odhaleniu pravidiel, konceptov alebo riešení. Táto technika podporuje hlbšie porozumenie, riešenie problémov a autonómiu žiakov. Často sa spája so sokratovskou metódou a používa sa vo výučbe jazykov na podporu aktívneho a zmysluplného učenia.

Lexikálny prístup

Namiesto vysvetľovania gramatického javu a izolovaného učenia jednotlivých slov učíme týmto prístupom frázy ako celok. Lexikálny prístup vychádza z myšlienky M. Lewisa, že jazyk sa neučí primárne cez gramatiku, ale cez frázy, ustálené spojenia a jazykové bloky (chunks), ktoré sa používajú ako celky. Žiaci si preto neosvojujú jednotlivé slová, ale celé hotové výrazy, ktoré majú konkrétny význam a funkciu v komunikácii.

Príklad: *Teším sa na Vianoce.*

Teším sa na teba.

Teším sa na večeru.

Parafrázovanie

Namiesto prekladu do L1 používame zjednodušené výrazy, synonymá, antonymá, príklady, prípadne popis funkcie predmetov alebo javov. Tento prístup posilňuje porozumenie cez kontext, rozvíja slovnú zásobu „horizontálne“ (ktorou sa žiaci učia ako viacerými spôsobmi niečo vyjadriť, získavajú bohatšiu slovnú zásobu a flexibilitu pri tvorbe viet), minimálne narúša tok hodiny a takisto podporuje zapamätávanie pomocou kľúčových slov. V neposlednom rade rozvíja metalingvistickú kompetenciu (schopnosť opisovať slová, vysvetľovať významy iným, a rozmyšľať v L2) a posilňuje produkciu.

Príbehy a mini-dialógy

Pomocou krátkych príbehov alebo dialógov prezentujeme učivo žiakom v cieľovom jazyku. Príbeh automaticky vytvára kontext, ktorý podporuje aktivovanie prirodzeného osvojovania si jazyka a zvyšuje zapamätanie – mozog si lepšie pamätá príbehy než definície, minimalizuje kognitívnu záťaž (ak má jednoduchú štruktúru, krátku dĺžku a prirodzené použitie cieľovej štruktúry, žiaci nemusia riešiť komplikované vysvetlenia), a rozvíja komunikačné kompetencie a prirodzenú recepciu.

TPR – celková fyzická odozva

Pomocou tejto metódy založenej na zážitkovom učení môžeme bez námahy vysvetliť žiakom javy a slovnú zásobu pomocou pohybu. Jednotlivé slovné spojenia, frázy, či gramatické javy jednoducho demonštrujeme verbálne a pridružíme k nim nejaký pohyb. Po demonštrácii zadávame príkazy, ktoré žiaci napodobňujú pohybom, a teda vykonávajú fyzickú odozvu. Až v ďalšej fáze ich povzbudzujeme, aby štruktúry spolu s pohybom aj vyslovovali. Metóda je veľmi účinná pri žiakoch s nízkou jazykovou úrovňou, preto ju považujeme za obzvlášť hodnotnú pre obidva cykly vzdelávania. Žiaci sa učia cieľový jazyk prostredníctvom kinestetických aktivít, ktoré podporujú porozumenie a zapamätanie. Zapájanie motorickej aktivity počas učenia znižuje stres a podporuje spracovanie zrozumiteľného vstupu, čo je obzvlášť dôležité v raných fázach osvojovania jazyka.

Kontrolné otázky

– robí mi to ťažkosti | – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Akými spôsobmi môžeme žiakom opravovať chyby na podporu ich autonómie?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Akými spôsobmi môžeme vysvetľovať javy bez použitia L1?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

12 Príklady dobrej praxe

Naším cieľom by mal byť kognitívny, afektívny a psychomotorický rozvoj žiaka a teda komplexný rozvoj komunikačnej kompetencie, vyučovanie by sme mali viesť tak, aby boli výchovno-vzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce žiakov. Toto môžeme podporiť používaním aktivizujúcich metód a rôznych techník z cudzojazyčného vzdelávania, ktoré nadväzujú na obsahové a výkonové štandardy obsiahnuté v našich vzdelávacích dokumentoch a sú založené na komplexnom rozvíjaní komunikačnej kompetencie žiakov pomocou súboru komunikačných činností a stratégií.

Nižšie uvádzame niekoľko konkrétnych príkladov, ktorých stredobodom je žiak a rozvoj jeho potrieb a kľúčových kompetencií, a ktoré sú zamerané práve na komunikatívny prístup podporujúci komunikáciu založenú na produkcii a interakcii. Tieto prístupy, metódy a techniky sme prispôbili pre komunikačnú tému *Volný čas a záľuby*.

12.1 Informačné medzery

V tejto komunikatívnej aktivite má žiak a iné informácie než žiak B. Úloha sa vyrieši, ak žiaci od seba získajú chýbajúce informácie. Na to musia jeden druhému klásť a zodpovedať otázky.

Torpédo

Torpédo je typickým príkladom informačnej medzery. V tejto hre sa žiaci snažia ponoriť súperove lode. Na mriežke si vyznačia niekoľko svojich lodí, následne sa snažia zistiť, kde má lode ich súper. Namiesto konkrétnych čísel a písmen na mriežke majú tematicky ladené predmety alebo jazykové štruktúry, napr. obrázky predmetov (vianočný stromček, salónky, hviezda, ryba, zemiakový šalát, atď.), ich úlohou je preto zasiahnuť lode položením správnej otázky.

Príklad: A: Máš vianočný stromček?

B: Nie, nemám.

Vyhráva ten žiak, ktorý prvý potopí všetky súperove lode. Takáto úloha je zameraná na interakciu a rozvíja jazykové aj pragmatické kompetencie žiakov.

Kalendár

Kalendár je ďalším typickým príkladom úlohy s informačnou medzerou. Každý žiak dostane inú verziu kalendára – v jednej verzii chýbajú niektoré dni, v druhej chýbajú odlišné aktivity, rozvrh hodín alebo udalosti. Úlohou žiakov je vzájomne komunikovať, pýtať sa správne otázky a doplniť si chýbajúce údaje. Namiesto neutrálnych údajov môžu byť v kalendári tematické aktivity (napr. „zdobenie stromčeka“, „pečenie perníkov“) alebo školské udalosti. Každý žiak má v tabuľke prázdne miesta, ktoré musí doplniť pomocou otázok.

Príklad: A: Čo máš v stredu?

B: V stredu mám plávanie. A ty?

A: Ja mám angličtinu.

Úlohou je správne vyplniť celý kalendár, dohodnúť sa na stretnutí, nájsť si voľný deň, alebo naplánovať aktivitu. Aktivita je založená na interakcii, vyžaduje tvorbu otázok, reakcie a overovanie informácií, čím prirodzene rozvíja jazykové, sociolingvistické aj pragmatické kompetencie žiakov.

Popis obrázka s dokresľovaním

Táto činnosť je zameraná na rozvoj interakcie s rozvojom pragmatickej kompetencie (zdvorilé pýtanie, potvrdzovanie, opravovanie), porozumenia hovorenému slovu, tvorbu otázok a používanie priestorových predložiek (v, na, pod, nad, vedľa, medzi. . .). Učiteľ rozdelí žiakov do dvojíc. Jeden žiak dostane obrázok, druhý má rovnaký obrázok, ale bez niektorých predmetov (alebo prázdnu verziu scény). Úlohou žiakov je pomocou otázok a odpovedí zistiť, kde sa jednotlivé predmety nachádzajú, a následne ich správne dokresliť do svojho obrázka.

Príklad: A: Kde je stromček?

B: Stromček je vedľa okna.

12.2 Tornádo

Rýchle rande je typickou komunikačnou aktivitou zameranou na interakciu žiakov. Žiaci sú rozdelení do dvoch kruhov – vnútorného a vonkajšieho – a tvoria páry. Úlohou žiakov je navzájom sa porozprávať o otázkach, ktoré odznejú od učiteľa. Po krátkom čase rozhovoru učiteľ dá povel a žiaci vo vonkajšom kruhu sa posunú o jedno miesto doprava, aby sa každý žiak stretol s novým partnerom. Aktivita pokračuje, kým sa všetci nerozprávajú so všetkými ostatnými. Tému volíme podľa potrieb a cieľov hodiny.

Príklad: U: Čo máš najradšej na Vianociach?

U: Čo si dostal od Ježiška minulý rok?

12.3 Maľovaná rozprávka

Maľovaná rozprávka je typickou aktivitou zameranou na rozvoj porozumenia, slovnej zásoby a tvorivej komunikácie. Učiteľ najprv žiakom prečíta rozprávku alebo krátky príbeh. Následne žiaci dostanú obrázkové kartičky so slovíčkami, ktoré sa v príbehu vyskytli. Ich úlohou je vybrať správne kartičky a pomocou nich reprodukovať príbeh, buď v pôvodnej verzii, alebo ho alternatívne upraviť a vytvoriť nový koniec. Aktivita môže byť rozšírená aj o dramatizáciu, kde žiaci podľa obrázkov napodobňujú postavy alebo situácie z rozprávky. Takto sa precvičuje porozumenie textu, aktívne používanie slovnej zásoby a tvorivá komunikácia v L2.

12.4 Zamrznuté jazero

Zamrznuté jazero je typickou multisenzorickou aktivitou, ktorá kombinuje pohyb s produktívnymi činnosťami a rozvojom slovnej zásoby (prípadne tvorbou viet). Na zem sa poukladajú obrázkové kartičky so slovíčkami súvisiacimi s témou, napr. Vianocami (stromček, darček, hviezda, medovník, snehuliak, atď.). Žiaci si predstavujú, že skáču po ľadových kockách, a zároveň sa snažia pomenovať obrázky, alebo použiť slovíčko vo vete. Úloha podporuje interakciu, fyzickú aktivitu a multisenzorické učenie, pretože žiaci kombinujú pohyb, vizuálne podnety a verbálnu komunikáciu.

Príklad: Žiak skáča na obrázok s darčekom a hovorí: Darček.

Alebo tvorí vetu: Na Vianoce som dostal darček.

Ďalší skok: obrázok stromčeka - Stromček je krásny.

12.5 Kto som?/Čo som?

Kto som? / Čo som? je typickou komunikačnou informačnou hrou, ktorá rozvíja hovorené zručnosti, slovnú zásobu a tvorivé opisovanie. Každý žiak dostane (alebo si nepriamo prilepí na čelo) kartičku s predmetom alebo postavou súvisiacou s témou, napr. Vianocami (napr. stromček, darček, snehuliak, hviezda). Žiak nevie, čo má na kartičke, a jeho úlohou je počúvať slovné pomôcky, aby zistil, čo predstavuje.

Príklad: Je zelený.

Je v obývačke.

Sú na ňom ozdoby.

Alternatívou je, že žiak postupne kladie otázky a podľa odpovedí skúša uhádnuť, čo má na kartičke. Ostatní žiaci odpovedajú jednoducho áno/nie.

Príklad: A (nevie, čo má na čele): Som zviera?

B: Nie, nie si.

A: Som veľký?

B: Áno, trochu.

Aj napriek tomu, že táto hra je vo svojej podstate veľmi jednoduchá, predstavuje vynikajúcu formu rozvoja jazykovej aj pragmatickej kompetencie pomocou interakcie žiakov.

12.6 Dielňa vianočných elfov: Adventný kalendár

Dielňa vianočných elfov je typickou projektovou alebo úlohovo orientovanou aktivitou, ktorá podporuje interakciu, kooperáciu, riešenie problémov, kritické myslenie a rozvoj kreativity. Žiaci pracujú v skupinkách a ich úlohou je spoločne vytvoriť adventný kalendár. Kalendár môžu strihom, lepením, kreslením a dekorovaním prispôbiť tematike Vianoc podľa svojej fantázie. Ku každému dňu adventu žiaci pridajú krátky vianočný odkaz, ktorý môže byť inšpirovaný vianočnými piesňami, rozprávkami alebo vlastným nápadom. Aktivita zároveň podporuje praktické používanie jazyka v L2, keď žiaci musia diskutovať, dohodnúť sa na dizajne, slovnom obsahu a poradí dní. Takáto úloha rozvíja kooperáciu a komunikáciu medzi žiakmi, podporuje kreativitu a estetické cítenie, medzipredmetové prepojenie s výtvarnou výchovou, umožňuje praktické použitie slovnej zásoby a fráz súvisiacich s Vianocami, a motivuje žiakov aktívne sa zapájať a tvorivo pracovať v skupinách.

12.7 Naše divadlo

Pri tejto aktivite využívame predovšetkým klasické rozprávky, ktoré sú žiakom veľmi dobre známe aj v materinskom jazyku, napríklad Rozprávka o veľkej repe, Rozprávka o Červenej čiapočke, Tri prasiatka či Vrana a líška. V tejto tematike môžeme použiť rozprávku zo zbierky Jozefa Pavloviča (2008) s názvom Vianoce. Žiakom najprv ukážeme ilustráciu rozprávky a oboznámime ich s jej názvom. Snažia sa uhádnuť, čo názov znamená. Využívame pritom metódu brainstormingu a zapisujeme na tabuľu všetky nápady a myšlienky žiakov. V 1. ročníku môžu žiaci nápady kresliť, alebo si pomáhať obrázkami. Ukážeme im obrázky (napr. psa Havka, líšky Polárky, deduška) a pýtame sa, čo o týchto postavách vedia – môžu odpovedať v maďarčine alebo po slovensky. Spoločne sa dopracujeme k názvu rozprávky a jednotlivé obrázky pripneme na tabuľu. Nasledovne rozprávku prečítame. Rozprávame pomaly a plynulo, nestrácame očný kontakt so žiakmi a zároveň sa snažíme mimikou a gestami priblížiť aj neznáme výrazy. Po prvom vypočutí sa s celou triedou, ktorá sedí na koberci, snažíme príbeh prerozprávať. Ak sú žiaci v slovenčine menej zdatní, kľúčové slová si pripravíme vopred na lístočky a pripevníme ich na tabuľu. Otázkou „Kto som?“, pri ktorej ukážeme obrázok na tabuli, nabádame žiakov, aby pomenovali postavu po slovensky. Aktivitu niekoľkokrát zopakujeme s rôznymi postavami. Postupne pripevňujeme k obrázkom aj kartičky s ich slovenskými názvami. Žiakov takto postupne oboznámime s novou slovnou zásobou a vetnými konštrukciami. Nacvičujeme správnu

výslovnosť slov a následne ich používame vo vetách. Žiaci môžu napríklad opísať, čo majú postavy oblečené. Niektoré vety zapíšeme na tabuľu a žiaci si ich odpíšu do zošita. V ďalšej časti hodiny nasleduje dramatizácia príbehu. Rozdelíme si postavy, ktoré žiaci znázorňujú. Vyrobíme maňušky alebo bábky (napríklad na hodine výtvarnej výchovy) a spoločne pripravíme kulisu. Rozprávačom je v začiatkoch učiteľ. Pri tejto aktivite si precvičujeme vybrané frázy. Dbáme na to, aby sa v činnosti vystriedalo čo najviac žiakov, resp. aby sa zapojili všetci žiaci. Žiaci si najprv nacvičia vo dvojiciach krátky dialóg. Dbáme na správnu výslovnosť, povzbudzujeme menej aktívnych žiakov a posilňujeme ich sebadôveru. Keď majú žiaci dialóg dostatočne nacvičený, v skupinách ho predvedú formou krátkeho divadelného predstavenia. Na záver pripravíme kartičky s jednoduchými vetnými konštrukciami obsahujúcimi slová do čarovného klobúka. Úlohou žiaka je vetu správne prečítať a prepísať. Na tabuľu môžeme pripevniť poprehadzované obrázky z rozprávky. Spoločne sa snažíme zoradiť ich do správneho poradia podľa deja. Na tento účel využijeme rozstrihaný obrázok (Kuchárová, 2013).

Kontrolné otázky

☐ – robí mi to ťažkosť | ☐☐☐ – mám v tom úplne jasno

Otázka	Hodnotenie
Opíšte jednu konkrétnu aktivitu na vyučovanie SJSL, ktorú považujete za najzaujímavejšiu.	☐ ☐☐ ☐☐☐ ☐☐☐☐

Záver

Predložená publikácia ponúka ucelený rámec pre vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 1. a 2. cykle základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Jej hlavným cieľom je podporiť budúcich pedagógov pri plánovaní a realizácii vyučovacích hodín tak, aby jazyk nebol prezentovaný ako izolovaný systém pravidiel, ale ako prirodzený komunikačný nástroj, ktorý je pevne prepojený so všetkými stránkami rozvoja osobnosti žiaka.

V učebnici sme sa komplexne venovali niekoľkým dôležitým aspektom vzdelávania slovenčiny ako druhého jazyka. V úvodných častiach sme vymedzili základnú terminológiu v kontexte menšinového vzdelávania a priniesli sme prehľad aktuálnych výsledkov výskumov v tejto oblasti. Tieto teoretické východiská tvoria platformu pre pochopenie lingvistických základov a kontrastívnych aspektov, ktoré sú v menšinovom školstve kľúčové.

Osobitnú pozornosť sme venovali typologickým špecifikám v kontraste medzi slovenčinou a maďarčinou. Výrazná časť učebnice je venovaná komparácii teoretických východísk osvojovania si a učenia sa štruktúry jazyka so zreteľom na typologické odlišnosti medzi maďarským a slovenským jazykom, pričom ťažisko reflexie spočíva v analýze jazykových systémov. V medziach tohto lingvistického rámca sa text cielene zameriaval na fundamentálne bázy slovenskej ortografie, lexikológie, morfológie a syntaxe, ktoré sú systematicky konfrontované s paralelnými javmi v maďarčine v rámci kontrastívneho prístupu. Táto analytická rovina nie je samoučelná, nakoľko publikácia plynule transformuje získané poznatky do aplikačnej roviny a poskytuje exaktné metodické usmernenia, ako tieto špecifické jazykové zákonitosti efektívne a veku primerane integrovať do edukačného procesu v rámci primárneho vzdelávania.

Publikácia ďalej poskytuje teoretické zázemie pre vyučovanie iných ako materinských jazykov. Definovali sme v nej ciele a zámery jazykového vzdelávania, identifikovali sme referenčné jazykové úrovne a ich súvis s komunikačnými úrovňami ovládania slovenčiny ako druhého jazyka, a podrobne sme rozobrali komunikačné jazykové kompetencie a činnosti. Tieto poznatky sme zasadili do špecifického kontextu osvojovania si iných jazykov, kde sme predstavili moderné, inovatívne a v súčasnosti široko využívané prístupy a metódy. Neostali sme len pri teórii, ale ponúkli sme aj konkrétne tipy na implementáciu špecifických techník a aktivít priamo do edukačného procesu.

Učebnica je cielene zameraná na primárne vzdelávanie so zreteľom na kľúčové faktory menšinového kontextu. Práve preto v nej prinášame vysoko prakticky orientovaný úvod do primárneho vzdelávania, v ktorom venujeme osobitnú pozornosť vyučovaniu slovenského jazyka a slovenskej literatúry v súlade s požiadavkami štátneho vzdelávacieho programu, opisujeme

jej primárne ciele, ale aj obsahový štandard a tematické okruhy. Pozornosť sme venovali aj rozpracovaniu odporúčanej štruktúre vyučovacej hodiny a poskytli sme teoretické i metodické východiská pre nácvik čítania, písania a rozvíjania slovnej zásoby. Špecifický dôraz kladieme na samotný začiatok vyučovacej hodiny, kde budúcim aj súčasným pedagógom ponúkame súbor techník a aktivít zameraných na prípravné cvičenia – od dýchacích a rytmických cvičení až po prácu s intonáciou a správnu artikuláciu.

Naše reflexie sme rozšírili aj o špecifické aspekty vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri výučbe slovenského jazyka. V rámci modernizácie výučby sme neobišli ani aktuálne témy, akými sú rola domácich úloh a čoraz významnejší vplyv umelej inteligencie v edukačnom procese. Pre oblasť literatúry sme pripravili konkrétne tipy na jej prirodzenú integráciu do vyučovania spolu s podrobným prehľadom rôznych typov formatívneho hodnotenia.

Praktický prínos publikácie dopĺňajú konkrétne návrhy pre pedagogickú prax, ktoré zahŕňajú techniky na aktivizáciu slovenčiny v triede, efektívne poskytovanie vysvetlení v cieľovom jazyku a metodicky správne opravovanie žiackych chýb. Ako ilustráciu aplikácie všetkých uvedených princípov sme zaradili príklady dobrej praxe, ktoré prostredníctvom konkrétnej tematickej oblasti demonštrovali komplexné vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

Komunikatívny prístup, ktorý sme predstavili, je základným pilierom modernej jazykovej výučby. Podporuje aktívne používanie jazyka v reálnych situáciách, rozvíja sebavedomie žiakov a pripravuje ich na zvládanie každodenných komunikačných výziev. Vyučovanie odporúčame viesť v zameraní *žiak v centre pozornosti*, ktoré presúva pozornosť z učiteľa ako jediného poskytovateľa informácií na žiaka ako aktívneho účastníka a jeho proces učenia sa. V rámci tohto prístupu by sme mali:

- vnímať a akceptovať jedinečnosť žiakov (prispôbovať vedenie hodín ich potrebám),
- dovoliť žiakom podieľať sa na rozhodovaní o vzdelávaní (dať možnosť rozhodnúť sa, navrhnúť postupy pri riešení úloh, alebo dať možnosť riešiť úlohy vo dvojiciach/skupinách),
- povzbudzovať žiakov rôznymi formami hodnotenia a spätnej väzby a povzbudzovať ich k sebahodnoteniu (hodnotiacimi hárkami, rôznymi formami formatívneho a slovného hodnotenia),
- sústavne vytvárať a udržiavať prostredie, ktoré motivuje žiakov k prijatiu zodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- preferovať indukzívne vyučovanie ako napr. učenie založené na bádani, riešení problémov, na prípadoch alebo projektoch,
- podporovať spoluprácu – vytvárať pre žiakov množstvo príležitostí na spoluprácu a kooperáciu pomocou rôznych foriem prác vo dvojiciach či v skupinách.

Budúcim učiteľom i učiteľom z praxe odporúčame vytvoriť čo najviac priestoru podporujúceho komunikáciu a rozvoj komunikačnej jazykovej kompetencie, vedome implementovať súbor rôznych techník zameraných na produkciu a interakciu, používať rôzne formy skupinovej práce a práce vo dvojiciach, rozlišovať medzi činnosťami zameranými na jazykovú presnosť a plynulosť, a pri činnostiach zameraných na plynulosť tolerovať chyby žiakov.

Záverom možno konštatovať, že úlohou učiteľa nie je len odovzdávať vedomosti, ale predovšetkým vytvárať prostredie, v ktorom sa žiaci cítia motivovaní, povzbudzovaní a kde majú priestor skúšať, robiť chyby a učiť sa z nich. Práve vďaka takejto podpore sa zo slovenského jazyka môže stať prirodzená súčasť života žiakov a cenný nástroj ich osobnostného aj spoločenského rastu.

Použitá literatúra

- Adamikné Jászó, A. (1993). A fonetikai kutatás újabb eredményeinek és a kiejtés tanításának kapcsolata. In M. Gósy (Ed.), *Beszédkutatás '93* (s. 194–212). MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Agh, P. (2025). *Vízia, princípy, kurikulum: Umelá inteligencia vo vzdelávaní* [Metodická príručka]. iEdu. https://ai.iedu.sk/wp-content/uploads/2025/09/AI_kurikulum_2025.pdf
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Antušeková, A. (1989). *Preventívna logopedická starostlivosť* (Zv. 37, č. 12). Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Asher, J. J. (2001). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook (Total Physical Response)* (6. vyd.). Sky Oaks Productions.
- Banó, I. (1970). A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelv oktatásában. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 3, 66.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beckett, G., & Slater, T. (Eds.). (2019). *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks*. Routledge.
- Beľajevová, L. I. (1987). *Základy a kritériá typológie čitateľov umeleckej literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch. Čitateľská recepcia literatúry*. Slovenský spisovateľ.
- Berei, A., Csűrös, Z., Ernst, J., Hevesi, Gy., Julesz, M., Kovács, I., Rényi, A., Rényi, P., Surányi, J., Szigeti, J., Waldapfel J., & Zsigmond, L. (1959). *Új magyar lexikon. I. A-C* (Zv. 11). Akadémia Kiadó.
- Bertók, I. (1973). *A magyar és a szlovák nyelv tanításának összehasonlító módszertana* (1. vyd.). Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Borbélyová, D., Oo, T. Z., Nagyová, A., & Józsa, K. (2026). Teachers' Readiness to Deliver State-Language Instruction to Dual Language Learners in Hungarian-Medium Kindergartens in Slovakia: Latent Profile and Mediation Analyses. *Education Sciences*, 16(5). <https://doi.org/10.3390/educsci16050666>

- Borsányi, É., Falusiné Varga, T., Kóródi, B., Lénártné Jegesi, K., Nagy, J., & N. Császi, I. (2017). *Tanítói kézikönyv. Magyar nyelv és irodalom kezdő szakasz (1. évfolyam). Az olvasás tanítása.* (2. vyd.). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2. vyd.). Heinle & Heinle.
- Cole, M., & Cole, S. R. (1998). *Fejlődéslélektan.* (G. Csibra, Ed.) Osiris.
- Connac, S. (2015). Les ceintures en classe coopérative. *Cahiers Pédagogiques*, 39, 69-73.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press.
- Council of Europe. (1995). *Framework convention for the protection of national minorities* (ETS No. 157). <https://www.coe.int>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: a critical analysis of theoretical concepts (Vol. 19).* Multilingual Matters.
- Čentěš, J., Krajčo, J., Mencerová, I., Otčenáš, P., Šanta, J., & Bakolev, P. (2013). *Trestný zákon - Velký komentár.* EUROKÓDEX.
- Darvin, R., & Norton, B. (2014). Social class, identity, and migrant students. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(2), 111-117.
- Davardan, F., & Taghizadeh, M. (2025, February). Navigating Gamification in Language Education: Analyzing the Experiences of MA TEFL Students. In *2025 12th International and the 18th National Conference on E-Learning and E-Teaching (ICeLeT)* (s. 1-6). IEEE.
- Dewey, J. (1938). Education and experience. Touchstone.
- Dolník, J. (2012). *Sila jazyka.* Kalligram.
- Domonkosi, Á. (2007). Attitűd, értékítélet, minősítés: Az érték szempont érvényesülése a nyelvnyelvhasználati reflexiókban [Attitude, value judgment, and evaluation: The role of value perspectives in reflections on language and language use]. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Linguistica Hungarica*, 34, 38–54.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Teaching and researching motivation. Routledge.
- Duibhir, P. Ó. (2019). Bilingual education in minority language contexts: when a high level of linguistic competence is not enough. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (Monogr. 1), 39-64.
- Dvonč, L., Doruľa, J., Genzor, J., Horecký, J., Kačala, J., Kočiš, F., Masár, I., & Považaj, M. (2013). *Pravidlá slovenského pravopisu* (4. vyd.). VEDA.
- Dvončová, J., Jenča, G., & Kráľ, Á. (1970). *Atlas slovenských hlások.* Vydavateľstvo SAV.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Brilliant, M., & Prosser, M. (2008). Student experiences of problem-based learning in pharmacy: conceptions of learning, approaches to learning and the integration of face-to-face and on-line activities. *Advances in Health Sciences Education*, 13(5),

675-692.

- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Forrai, K. (2017). *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project Work*. (2. Vyd.). Oxford University Press.
- Gazzola, M., Grin, F., Cardinal, L., & Heugh, K. (Eds.). (2023). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning* (1. vyd.). Routledge.
- Gereben, F., Laczik, I., & Vinczéné Bíró, E. (2017). *Én is tudok beszélni 3*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem; Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Google. (2026). *Gemini* (version 1.5 Pro) [Large language model]. <https://gemini.google.com>
- Gósy, M. (1999). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (s. 3–21). Pfeiffer.
- Grausová, T. (1988). *Učím sa odzerať lebo nepočujem*. Horizont.
- Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Springer.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3. vyd.). Pearson Education.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Pearson Education.
- Harmer, J. (2014). Language teaching. *Modern English Teacher*, 21, (2).
- Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International perspectives on CLIL* (s. 1–20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_1
- Hmelo, C. E., Gotterer, G. S., & Bransford, J. D. (1997). A theory-driven approach to assessing the cognitive effects of PBL. *Instructional science*, 25(6), 387-408.
- Hundred Research Report. (2022). *Spotlight: Formative Assessment – Improving Learning for Every Child*. <https://hundred.org>
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–38.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Penguin.
- Jones, K. (2013). *Simulations: A handbook for teachers and trainers*. Routledge.
- Jabczunová, Z. (2012). *Inovatívna metóda vyučovania čítania SFUMATO. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Metodicko-pedagogické centrum. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_jabczunova_zuzana_-_inovativna_metoda_vyucovania_citania_sfumato.pdf
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 12(11). <http://iteslj.org/Articles/Kayi->

[TeachingSpeaking.html](#)

- Kecskes, I., Sanders, R. E., & Pomerantz, A. (2018). The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124, 88-105.
- Kiefer, F. (2015). *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630583244>
- Kopasová, D. (1980). *Longitudinálne sledovanie vývinu reči u detí predškolského veku*. (Záverečná správa VÚDPaP). VÚDPaP.
- Krištof, Š., & Ondrus, P. (1974). *Učebnica slovenského jazyka pre maďarské oddelenie PF Nitra*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: a review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Kováčiková, E., & Veselá, K. G. (2016). *Základy didaktiky cudzích jazykov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Kugler, N., & Tolcsvai Nagy, G. (2000). *Nyelvi fogalmak kisszótára*. (G. Tolcsvai Nagy, Ed.) Korona Kiadó.
- Kuchárová, A. (2013). *Využitie rozprávok na vyučovacích hodinách anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.
- Ladousse, G. P. (1982). Role Play and Simulation in Language Learning. *Simulation/games for Learning*, 12(2), 51-60.
- Lanstyák, I. (2000). *A magyar nyelv Szlovákiában: A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén (III)*. Osiris Kiadó; Kalligram Könyvkiadó; MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3. vyd.). Oxford University Press.
- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (2004). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Georgetown University Press.
- Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy reči u detí*. Portál.
- Lechta, V., Kerekreťiová, A., Štefíková, M., Kapalková, I., & Králiková, B. (1995). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Vydavateľstvo Osveta.
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbálnej komunikácie a foniatrie*. Paido.
- Leming, M. (n.d.). *What is problem-based learning?* The Hun School of Princeton. <https://www.hunschool.org/resources/problem-based-learning>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley.
- Linse, C. (2005). The children's response: TPR and beyond. *English Teaching Forum*, 43(1), 8-11.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning*. International Association for Cross-Cultural Communication. University of Sorbonne, Paris.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (3. vyd.). Wiley-Blackwell.

- Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. In T. K. Bathia (Ed.), *Handbook of bilingualism* (s. 91-113). Malden: Blackwell.
- Miller, G. A. (1965). The psycholinguists: On the new scientists of language. In C. E. Osgood & T. A. Sebeok (Eds.), *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* (s. 293-307). Indiana University Press.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023a). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* (č. 2023/831:7-A2140).
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023b). *Dodatok č. 1 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre základné vzdelávanie* (č. 2023/10619:9-C2140).
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2024a). *Dodatok č. 2 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre základné vzdelávanie* (č. 2024/13599:1-C2141).
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2025). *Dodatok č. 3 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre základné vzdelávanie* (č. 2025/7937:1-C2141).
- Misad, K. (2014). A szlovák nyelv oktatásának összefüggései a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban. In K. Misad & Z. Csehy (Eds.), *Speculum varietatis: Jazykový a literárny manažment v multikulturálnom priestore a (pseudo)identita textov = Nyelvi és irodalmi menedzselés, multikulturális terek, (pszeudo)identitás és szöveg* (s. 39-55). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer.
- Murgaš, M., Lehotský, J., & Račay, P. (2011). *Vývin mozgu a jeho poruchy*. Vydavateľstvo Osveta.
- Nagy, G. T. (2020). The application of functional cognitive linguistic pedagogy under the conditions of linguistic minorities. *Journal of Linguistics/Jazykovedný časopis*, 71(3). 373-392. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2021-0005>
- Národná rada Slovenskej republiky. (2008, 2. júl). *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 245/2008 Z. z.* Slov-lex. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Národná rada Slovenskej republiky. (2025, 24. november). *Zákon č. 323/2025 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony*. Slov-lex. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2025/323/>
- Neu, H., & Reaser, T. W. (1997). *Parle-moi un peu!: Information Gap Activities for Beginning French Classes*. Heinle & Heinle.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Nunan, D. (2014). Task-based teaching and learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4. vyd.). National

Geographic Learning / Heinle Cengage Learning.

- Ohnesorg, K. (1976). *Naše dítě se učí mluvit. Aktuální problémy speciální pedagogiky* (2. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Oleníková, S., Lipnická, M., Petrasová, A., Noščáková, E., Tomovčíková, M., Jurášková, J., Matychová, M., Lašová, E., & Hincová, V. (2024). *Hodnotenie žiaka v základnej škole: Komplexný hodnotiaci systém*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM)..
- Ondrus, P. (1972). *Slovenská lexikológia II. Náuka o slovnej zásobe*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large language model GPT-5.3]. <https://chatgpt.com>
- Oravec, J., & Laca, V. (1972). *Príručka slovenského pravopisu pre školy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Palmer, H. (1959). *English through actions*. Longmans.
- Pauliny, E., Ružička, J. & Štolc, J. (1968). *Slovenská gramatika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pauliková, K. (2021). In-service teachers' views on developing communicative competence at primary level in the process of TEFL in Slovakia. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 2, 279-285.
- Pavlovič, J. (2008). Vianoce. In J. Pavlovič, *Deduško Večerníček* (s. 91-95). Ottovo Nakladateľstvo.
- Pčolinská, A. (2009). *Komunikačné stratégie v komunikatívnom vyučovaní cudzích jazykov*. Vysoká škola v Sládkovičove.
- Petillon, H., & Bierweiler, A. (2013). *1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově*. Edika.
- Pipíšková, B. (2014). *Logoriekanky. Použitie riekaniiek pri rozvíjaní detskej reči*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Pokrivčáková, S., Menzlová, B., & Farkašová, E. (2010). Creating conditions for effective application of CLIL methodology in Slovakia. In S. Pokrivčáková (Ed.), *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education* (s. 23–28). Masarykova univerzita.
- Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*, 9(2), 271.
- Poradný výbor pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín. (2012). *Thematic commentary No. 3: The language rights of persons belonging to national minorities under the Framework Convention* (ACFC/30DOC/2012/001). Rada Európy. coe.int
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161–176. <https://doi.org/10.2307/3586897>
- Pršová, E. (2015). *Literárny text v komunikatívno-zážitkovom vyučovaní*. 1. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Rada Európy. (2020). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplnujúce vydanie* (Š. Franko, Prekl.). Štátny pedagogický ústav. <https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/spolocny->

europsky-ramec-jazyky-ucenie-vyucovanie-hodnotenie-doplnujuce-vydanie.pdf

- Read, C. (2008). *500 activities for the primary classroom*. Oxford University Press.
- Reid, E. (2015). Techniques developing intercultural communicative competences in English language lessons. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 939-943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.114>
- Ribn, F. (2025a). Deep Analysis of Higher Education Students' Attitudes Towards Artificial Intelligence. *Opus Et Educatio*, 12(3), 324-332. <https://doi.org/10.3311/ope.40719>
- Ribn, F. (2025b). Higher education students' attitudes towards artificial intelligence: a comparison of SPSS and machine learning. In P. Tth, & D. Hegyesi (Ed.), *1st Budapest International Conference on Education – BICE 2024* (s. 69-79). Budapest: BME. <https://doi.org/10.3311/BICE2024-010>
- Ribn, F. (2025c). A mestersges intelligencia iskolja: Az oktats jvje a felsoktatsban tanulk szemszgbl. II. Imre Sndor konferencia. *Oktats egy vltoz vilgban* (s. 11-20). Budapest: BME. <https://doi.org/10.3311/ISNK-202>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. vyd.). Cambridge University Press.
- Saritepeci, M., & Cakir, H. (2015). The effect of blended learning environments on student's academic achievement and student engagement: a study on social studies course. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 40(177).
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9(2), 5-15. Purdue University Press.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. John Wiley & Sons.
- Saville-Troike, M. (2016). *Introducing Second Language Acquisition* (3. vyd.). Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1979). The effects of neurological age on nonprimary language acquisition. In R. Ed. Anderson, *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (s. 121-132). Newbury House.
- Simpson, J (2011) *Integrating PBL in an English Language Tourism Classroom in a Thai University*. [Unpublished doctoral dissertation]. Australian Catholic University.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). *Jazyk, gramotnos a meniny*. (R. Prochzka, Prekl.) Bratislava: Minority Rights Group.
- Soltsz, K., Szilgyi, F., Bakos, F., P. Balzs, J., Elekfi, L., Kiss, L., Kovcs, T., Lad, J., Lengyel, L., H. Molnr, I., Orszgh, L., Szabadi, B., & Wacha, I. (1972). *Magyar rtelmez kzisztr*

- (J. S. Juhász, Ed., 2. vyd.) Akadémia Kiadó.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Steinberg, D. D. (1993). *An Introduction to Psycholinguistics*. Longman.
- Sýkora Hernády, K., Pauliková, K., & Horváth, K. (2026). Between Minority Education and the State Language. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 19(3), 506-515.
- Szarka, K., & Szabó L., D. (2024): *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana*. Selye János Egyetem.
- Szarka, K., & Szabó L., D. (2025): *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana – Feladatgyűjtemény*. Selye János Egyetem.
- Szőköl, I., & Hriňák, J. (2024). Teaching Slovak in Hungarian-language primary schools in Slovakia. *Journal of Language and Cultural Education*, 12(2).
- Štátny pedagogický ústav. (2016). Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. ŠPÚ. Bratislava.
- Tandlichová, E. (2008). *Angličtina pre jazykové školy a kurzy 1*. Ottovo nakladateľstvo.
- Tedick, D. J. (2020). Foreword. In K. Bower, D. Coyle, R. Cross, & G. Chambers (Eds.), *Curriculum integrated language teaching* (s. xi–xv). Cambridge University Press.
- Terpitková, M. (2012). *Využitie metódy celkovej fyzickej odpovede vo vyučovaní anglického jazyka na 1. stupni ZŠ*. Metodicko-pedagogické centrum. https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_terpitkova_marianna_-_vyuzitie_metody_celkovej_fyzickej_odpovede_vo_vyucovani_anglickeho_jazyka_na_1._stupni_zs.pdf
- The British School of Barcelona. (2024, September 16). *Project-based learning: benefits and examples*. <https://www.britishschoolbarcelona.com/blog/project-based-learning-benefits-and-examples/>
- Tierney, G., Urban, R., & Olabuenaga, G. (2024). Designing for equity: Moving project-based learning from equity adjacent to equity infused. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 18(1).
- Tódor, E. M., Tódor, I., & Tankó, E. (2024). *Romániai magyar középiskolások másodnyelvű szocializációja* [Second language socialisation of Hungarian secondary school students in Romania]. Presa Universitară Clujeană.
- Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Agentura STROM.
- Vančo, I. (2017). a szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban: Általános helyzetkép [Teaching the Slovak language in Hungarian-medium schools in Slovakia: A general overview]. *Magyar Nyelvőr*, 141(3), 272–291.
- Vančo, I. (2020). State Language Teaching for Hungarian Minority in Slovakia. In *INTED2020 Proceedings* (s. 4859-4863). IATED.
- Vie, J.-J., Popineau, F., Bruillard, É., & Bourda, Y. (2017). a Review of Recent Advances in Adaptive Assessment. *Studies in Systems, Decision and Control*, 94, 113-142. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-9832-7_11

[//doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_4)

- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1051-1060.
- Vzdelávanie 21. (2024). *Verejná konzultácia: Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk ako druhý jazyk*. <https://vzdelavanie21.sk/vk-jazyk-a-komunikacia-slovensky-jazyk-ako-druhy-jazyk/>
- Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy* (S. Šmídová & J. Šmída, Prekl., 2. vyd.). Čtení pomáhá, EDUkační LABoratoř.
- Willis, D., & Willis, J. (2003). The principles of TBL: a reply to Anthony Bruton. *IATEFL Issues*, 175.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based learning*. Oxford University Press.
- Willis, J. (2012). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books. <http://www.intrinsicbooks.co.uk/online/online.html>
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *Bmj*, 326(7384), 328-330.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Katalin Sýkora Hernády – Klaudia Pauliková

**Slovenčina ako druhý jazyk. Teória, didaktika a prax vyučovania slovenského jazyka a
slovenskej literatúry**

Recenzenti:

prof. Dr. habil. Ildikó Vančo, PhD.
prof. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Jazyková korektúra:

PhDr. Katarína Vaškaninová

Cover design:

Linguapro, s.r.o.

Vydavateľ: Univerzita J. Selyeho
Tlačiareň: DMC s.r.o., Nové Zámky
Tlačová príprava: Linguapro, s.r.o.
Rozsah: 7,3 AH
Počet výtlačkov: 150
Rok vydania: 2026
Prvé vydanie

ISBN 978-80-8122-546-8 (print)

ISBN 978-80-8122-547-5 (online)



Katalin Sýkora Hernády sa vo svojej vedeckej a publikačnej činnosti zameriava predovšetkým na vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v kontexte menšinového školstva, kompetencie a self-efficacy učiteľov, pedagogickú interakciu, ako aj na otázky identity, občianskej angažovanosti a internacionalizácie učiteľského vzdelávania. Jej prioritou je efektívny rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania tak, aby dokázali prepájať teoretické poznatky s modernými pedagogickými metódami a boli pripravení úspešne viesť vyučovací proces v praxi.



Klaudia Pauliková sa vo svojej vedeckej a publikačnej činnosti venuje otázkam prepojenia teórie s praxou cudzojazyčného vzdelávania, rozvoja komunikačných jazykových kompetencií žiakov, implementácii moderných a kreatívnych prístupov do vyučovania, ako aj sociolingvistickým základom osvojovania si druhých a cudzích jazykov. Jej prioritou je prepájanie tradičnej pedagogiky s modernými, výskumne podloženými metódami, ktoré budujú inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie pre optimálne osvojovanie si jazykov.

ISBN 978-80-8122-546-8

