

*Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*  
*Filozofická fakulta*



**PRAKTICKÁ  
DIDAKTIKA SLOVENČINY  
AKO CUDZIEHO JAZYKA  
pre študentov slovakistiky**

Marianna Sedláková  
Markéta Andričíková  
Jana Pekarovičová  
Ján Sabol  
Iveta Bónová  
Eva Frühaufová  
Radoslav Kovács  
Andrea Novák

Košice 2021

*Publikácia vychádza ako výstup projektu Rozšírenie študijného programu slovenský jazyk a literatúra v kombinácii na Katedre slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ o didaktiku slo-venčiny ako cudzieho jazyka (DiSaC) (kód ITMS projektu: 26110230102; OPV-2012/1.2./06-SORO).*

**Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky**

*Vysokoškolská učebnica*

**doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD.,** vedúca autorského kolektívu;  
**Mgr. Markéta Andričíková, PhD.;** **doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.;**  
**Dr.h.c. prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.;** **PhDr. Iveta Bónová, PhD.;** **doc. PhDr. Eva Frühaufová, PhD.;** **Mgr. Radoslav Kovács;** **Mgr. Andrea Novák**  
*Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

**Recenzenti:**

Oksana Humenna, CSc.

PhDr. Katarína Fedáková, PhD.

**Jazykový redaktor:**

doc. PhDr. Marián Andričík, PhD.

*V prílohe publikácie sú použité doteraz nepublikované tematické plány, ktoré vznikli ako súčasť rukopisu Vzdelávacieho programu SakoCJ na KSSFaK FF UPJŠ v Košiciach a ich autorkami sú:*

© *PhDr. Helena Petruňová, CSc. – A1; PhDr. Renáta Timková, PhD. – A2; PhDr. Beáta Jurečková, PhD., a PhDr. Iveta Bónová, PhD. – B1, B2.*

Tento text je publikovaný pod licenciou Creative Commons 4.0 - Attribution CC BY NC ND („Uveďte pôvod – Nepoužívajte komerčne - Nespracováajte“)



Za odbornú stránku vysokoškolskej učebnice zodpovedajú autori.

Dostupné od:15.07.2021

Umiestnenie: [www.unibook.upjs.sk](http://www.unibook.upjs.sk)

DOI: <https://doi.org/10.33542/PD2021-0012-7>

ISBN 978-80-574-0012-7 (e-publikácia)

## Obsah

Úvod – M. Sedláková.....	7
<b>Rečové a poznávacie univerzálne</b> – M. Sedláková .....	10
Materinský jazyk a cudzí (druhý) jazyk .....	18
<b>Typologická charakteristika slovenčiny (aj) ako cudzieho jazyka</b> – J. Sabol .....	26
Niektoré základné výsledky fonetických a fonologických pozorovaní.....	27
Výsledky skúmania morfolologickej typológie .....	30
Fonologické a morfologické (morfonologické) zákonitosti slovenčiny .....	32
<b>Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka</b> – J. Pekarovičová .....	36
Základné pojmy .....	36
Lingvokulturéma v didaktike.....	37
Interkultúrna kompetencia .....	40
Lektor a jeho didaktická kompetencia.....	42
Desať rád učiteľom a lektorom cudzieho jazyka .....	46
Odborno-metodická spôsobilosť .....	47
Profil lektora cudzieho jazyka .....	50
<b>Prezentácia lingvistického obsahu a metód pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka</b> – M. Sedláková.....	53
Osobitosti vyučovania zvukovej roviny slovenčiny .....	54
Osobitosti vyučovania morfolologickej roviny slovenčiny .....	61

Osobitosti vyučovania syntaxe .....	68
Osobitosti vyučovania lexikálnej roviny slovenčiny .....	69
<b>Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – M. Andričíková</b>	<b>75</b>
<b>Hodnotenie a testovanie – M. Andričíková</b> .....	<b>83</b>
Všeobecné informácie .....	83
Druhy testových úloh .....	89
K testovaniu úrovne A1 a A2 na vybraných základných školách východoslovenského regiónu .....	93
<b>Náš výskum komunikačných kompetencií žiakov a študentov – I. Bónová</b> .....	<b>100</b>
<b>Integrácia žiakov ako špeciálny problém vyučovania druhého jazyka – M. Sedláková</b> .....	<b>111</b>
<b>Učebné osnovy slovenčiny ako materinského a cudzieho/druhého jazyka – E. Frühaufová</b> .....	<b>114</b>
<b>Niektoré špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka na základnej škole s iným vyučovacím jazykom – R. Kovács</b> .....	<b>118</b>
Prirodzenosť na prvom mieste .....	118
Vytvorenie uvoľnenej pracovnej atmosféry .....	125
Koncipovanie hodín literárnej výchovy .....	128
Pravopisný výcvik .....	130
Hodnotenie .....	131
<b>Špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka na strednej škole s vyučovacím jazykom maďarským – A. Novák</b> .....	<b>133</b>
Miesto a charakter vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským .....	134
Didaktika vyučovania slovenského jazyka na SŠ s VJM .....	135

Praktické využitie IKT na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry na SŠ s VJM.....	139
Ukážky vyučovacích hodín s využitím IKT v jazyku a v literatúre...	139
<b>O autoroch.....</b>	<b>154</b>
<b>LITERATÚRA.....</b>	<b>156</b>
<b>PRÍLOHY.....</b>	<b>165</b>
1. Test pre úroveň A1.....	166
2. Test pre úroveň A2.....	170
3. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 1. časť .....	176
4. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 2. časť .....	177
5. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 3. časť .....	178
6. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 4. časť .....	179
7. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 1. časť .....	180
8. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 2. časť .....	181
9. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 3. časť .....	182
10. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 4. časť .....	183
11. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 1. časť.....	184

12. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 2. časť.....	185
13. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 3. časť.....	186
14. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 4. časť.....	187
15. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 1. časť.....	188
16. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 2. časť.....	189
17. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 3. časť.....	190
18. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 4. časť.....	191
19. Tabuľka: Vyučovanie zvukovej roviny na na SŠ.....	192

## Úvod

Táto publikácia vznikla ako výstup projektu **Rozšírenie študijného programu slovenský jazyk a literatúra v kombinácii na Katedre slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ o didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka (Di-SaC)**. S myšlienkou rozšírenia študijného programu slovakistiky prišlo niekoľko pracovníkov KSSFaK UPJŠ v Košiciach na základe dlhoročných skúseností s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka (na vysokej škole), ale i na základe dlhodobo vyslovovaných kritik na vyučovanie slovenského jazyka na školách s iným vyučovacím jazykom, ako je jazyk slovenský, čo v našich podmienkach predstavuje najčastejšie školy s vyučovacím jazykom maďarským. Aby sme však mohli stavať na overených zdrojoch, súčasťou projektu bol v jeho prvej fáze výskum rečovej kompetencie žiakov na základných a stredných školách, pre ktorých slovenský jazyk nie je materinským jazykom. Výskum (podrobnejšie mu venujeme celú kapitolu tohto dokumentu) ukázal, že situácia naozaj nie je dobrá, čo len potvrdilo doterajšie osamotené „výkriky“ prevažne z úst a pier učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka na základných a stredných školách. A niet sa čo čudovať. Študenti učiteľsky zameraných odborov slovakistiky sa učia slovenčinu a jej didaktiku ako didaktiku materinského jazyka a odrazu sa ocitnú v prostredí, kde neplatí temer nič z toho, čo sa počas štúdia predmetovej didaktiky naučili. Najkomplex-

nejšie a najkompetentnejšie sa podľa nášho názoru k problematike vyjadrila v rozhovore pre mWebnoviny.sk Katarína Misadová<sup>1</sup> (2011)<sup>2</sup>.

Učebné osnovy ani učebnice obratom ruky zmeniť nedokážeme, ovplyvniť však vieme pripravenosť absolventov vysokej školy na situáciu, keď budú musieť niekoho učiť slovenčinu nie ako jeho jazyk materinský, ale ako jazyk cudzí či druhý. Vieme to ovplyvniť jednak dobrým vkladom do poznania slovenského jazyka ako odboru, ale aj v neposlednom rade poskytnutím možnosti vybrať si počas štúdia slovakistiky **predmet didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka**. Toto bol cieľ projektu, a stáva sa teda i cieľom tejto publikácie, ktorá má slúžiť ako študijný materiál k problematike. Jej jadrom je väčšina získaných relevantných poznatkov z didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, hoci často v minimalistickej miere, ale s bohatými odkazmi na inú odbornú literatúru. Súčasťou učebnice sú aj praktické návody na vyučovanie konkrétnych jazykových javov v podmienkach škôl s vyučovacím jazykom maďarským alebo v školách, v ktorých prevláda žiactvo s iným materinským jazykom ako slovenčina, napríklad rómskym. V súvislosti so zameraním štúdia našich potenciálnych frekventantov<sup>3</sup> pôjde predovšetkým o transformáciu poznatkov získaných a overených pri vyučovaní dospelých cu-

---

<sup>1</sup> Je to vyštudovaná hungaristka a slovakistka, sama skúsená bývalá učiteľka slovenčiny na maďarskej škole, dnes vysokoškolská učiteľka a jazykovedkyňa. Jej výskum je zameraný najmä na slovensko-maďarský bilingvizmus, a to v rámci jazykového plánovania, jazykových práv a menšinového školstva. Uvedený príspevok (v poznámke č. 2) chceme využívať aj didakticky ako vstup do problematiky a východisko na rozhovory so študentmi slovakistiky FF UPJŠ v novozaštvádzanom predmete.

<sup>2</sup> <http://m.webnoviny.sk/rozhovory/misadova-slovencina-na-madarskych-347697-clanok.html>

<sup>3</sup> V budúcnosti by sme *didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka* mohli poskytnúť aj ako samostatný kurz pre učiteľov z praxe.



dzincov prevažne na pôde vysokých škôl do didaktického kontextu druhého stupňa základnej školy a strednej školy. Hoci nie je vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka na prvom stupni ZŠ naším centrálnym záujmom, vyhnúť sa mu nemôžeme, pretože tvorí východisko toho, s čím sa naši študenti v role učiteľa počas svojej praxe stretnú – preto mu venujeme adekvátne pozornosť.

Politickým pozadím problematiky, ktorá má korene ešte v komunistických dejinách nášho školstva, sa podrobnejšie nemienime zaoberať, keďže naň nemáme temer nijaký dosah, napriek tomu sa na záver kapitol venujúcich sa porovnaniu učebných osnov pre Slovákov a Neslovákov v kombinácii s výsledkami nášho výskumu pokúsime vysloviť isté odporúčania kompetentným pracovníkom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

## Rečové a poznávacie univerzálne

V tejto kapitole sa pokúsime predstaviť problematiku vyučovania cudzieho jazyka v tom najširšom všeobecnolingvistic-  
kom kontexte, aby sme sa k jej priblížili najmä z hľadiska základ-  
ných pojmov a niektorých odborných termínov. Pri uvažovaní  
o tom, čo je v ľudskej reči univerzálne, vychádzame z prirodze-  
nosti rečovej komunikácie. Na začiatku našich úvah by mala byť  
**biologická determinácia komunikácie**, ktorú by sme veľmi  
zjednodušene mohli predstaviť ako fakt, že aj človek prichádza  
na svet vďaka komunikácii (výmene genetickej informácie)  
a celý svoj život (už aj v prenatálnom období vývinu) komuni-  
kuje/učí sa komunikovať postupne prostredníctvom jednotli-  
vých komunikačných kanálov s dominantným cieľom sebaujadr-  
nenia na takej úrovni, aby pomocou neho získal optimálneho ži-  
votného (komunikačného) partnera, aby sa komunikačná ampli-  
túda od výmeny informácií prostredníctvom mimozmyslového  
komunikačného kanála či prostredníctvom zmyslových komuni-  
kačných kanálov (**optický** – zrak, **akustický** – sluch, **taktilný** –  
hmat a **chemický** – čuch, chuť, rozmnožovanie) mohla zopako-  
vať výmenou genetickej informácie, teda vznikom nového ľud-  
ského jedinca a zachovaním rodu (podrobnejšie Sedláková,  
2012). Nespočetným opakovaním tejto amplitúdy sa naplnila ko-  
munikačná či rečová **fylogénéza** (komunikačný vývin celého  
ľudského rodu). Rečovú a komunikačnú fylogénézu nám na zá-  
klade výskumu ontogenézy pomáhajú dešifrovať najmä rané  
fázy vývoja dieťaťa. Ako príklad uvedieme, že centrum reči (ako  
aj logických operácií) sídli v ľavej mozgovej hemisfére človeka,  
ale ak napríklad úrazom dôjde k poškodeniu tejto časti mozgu  
v detskom veku, vytvorí sa náhradné rečové centrum v pravej  
hemisfére. Ak však k poškodeniu mozgu dôjde v dospelom  
veku, náhradné rečové centrum sa už nevytvorí a človek stratí  
schopnosť rečovej komunikácie. Vzhľadom na fylogénézu si  
možno analogicky predstaviť, že pri vzniku reči ľudského rodu

nebolo vopred určené, kde v ľudskom mozgu bude sídlit jej centrum, až v priebehu vývinu sa sídlo ustálilo a až po nejakom čase sa uzavrela možnosť výberu iného miesta v mozgu.

Na nosný alebo základný komunikačný kanál sa popri iných komunikačných kanáloch v priebehu fylogenézy vyvinul zvukový kanál, pretože na zvukovej báze vznikol špecifický komunikačný kód človeka – zvuková reč. Napriek tomu si ľudia popri ňom odovzdávajú informácie naďalej aj ostatnými zmyslovými kanálmi, ba aj mimozmyslovým komunikačným kanálom. Podiel využívania komunikačných kanálov v konkrétnom komunikačnom akte sa mení v závislosti od kontextu osobnostného, obsahového, funkčno-štylistického a i. „Podľa antropológa Alberta Mehrabiana získavame v rozhovoroch slovami len sedem percent informácií. Ďalších 38 percent získavame zo zvuku hlasu a 55 percent z reči tela.“<sup>4</sup> Rozhodujúca je tu však bezprostrednosť komunikácie (komunikácia zoči-voči). Lebo ako vieme, človek od vynálezu písma komunikuje jazykovo aj inak, prostredníctvom písaného textu, čiže odovzďávaním už nakumulovaných, sprostredkovaných poznatkov. Tak sa spojením znakových sústav dvoch komunikačných kanálov (auditívneho a vizuálneho<sup>5</sup>) vytvoril komunikačný kód, ktorý je schopný pomenovať všetku ľudskú skúsenosť. Má slová na pomenovanie komunikačných skúseností získaných prostredníctvom všetkých

---

<sup>4</sup> Thiel, 1999, s. 8.

<sup>5</sup> Zrastenie zvuku a obrazu v hláskovom type písma v súčasnom stave gramotnosti populácie dokazuje o i. aj text, ktorý sa voľne šíri internetom: V SU-OIVSLOLTSI S VZÝUKEMM NA CMABRIDGE UINERTISY VLŠYO NJAVEO, ŽE NZEÁELŽÍ NA POŘDAÍ PSÍEMN VE SOLVĚ. JEDNINÁ DLEŮITŽÁ VĚC JE ABY BLYA PNVŘÍ A PSOELNDÍ PÍMESNA NA SRPVÁÉNMMSTÍĚ. ZYBETK MŽŮE BÝT TOTÁNLI SĚMS A TY TO PŘOÁD BEZ PORLBMĚŮ PEŘČETŠ. JE TO PORTO, ŽE LDIKSÝ MEZOK NETČE KDAŽĚ PENSÍMO, ALE SVOLO JKAO CLEEK.

komunikačných kanálov<sup>6</sup>, a to sa, samozrejme, odzrkadľuje i v celom jazykovom systéme<sup>7</sup>. V jednom našom výskume sme sa zamerali na to, ako sú v samotnom jazykovom systéme zakódované dôkazy o ľudskom poznávaní sveta prostredníctvom zmyslov<sup>8</sup>. Zaujímalo nás, či sa potvrdí tvrdenie biológov, že zrak je u človeka najvyššie vyvinutý zmysel a že sa najväčším podielom zúčastňuje na medziľudskej komunikácii. Naš výskum ukázal, že v ľudskej komunikačnej fylogeneze sú zrak a sluch (vrátane zvukovej reči) zastúpené kvantitatívne porovnateľne (do 30 %) s miernou prevahou (asi 5 %) zraku. Oveľa väčší podiel na ľudskom poznávaní má podľa našich výskumov hmat (priemerne 50 %) a takáto proporcionalita sa ukázala i v iných jazykoch, s ktorými sme slovenčinu porovnávali<sup>9</sup>. Podobný výsledok sme v našom výskume očakávali na základe predpokladu, že všetci ľudia majú biologicky porovnateľné podmienky na poznávanie sveta zmyslami.

Na základe vyššie povedaného i na príklade komunikačnej ontogenézy do vzniku prvého slova-znaku (približne na konci prvého roka života jedinca), teda v období, keď človek takisto regulárne komunikuje, by sme si mohli dokázať, že výrazné znaky univerzálnosti nesie v sebe **neverbálna komunikácia**, prostredníctvom ktorej (za pomoci neartikulovaných zvukov) vie dieťa vyjadriť všetky svoje potreby ešte v predrečovom štádiu vývinu. Hoci jazyk ako samostatný komunikačný systém vie verbálne vyjadriť všetko to, čo sa dá komunikovať neverbálne, predsa človek neprestáva popri jazyku používať žiaden z nástrojov neverbálnej komunikácie. Neverbálna komunikácia dopĺňa

---

<sup>6</sup> Chemický komunikačný kanál (ďalej kk): *kyslý, vôňa,...*; taktilný kk: *chlad, mäkký,...*; akusticko-auditívny kk: *rozprávať, spievať, počuť,...*; opticko-vizuálny kk: *svetlo, tma, červený,...*; mimozmyslový kk: *tušiť, cítiť, šiesty zmysel*.

<sup>7</sup> Sedláková, 2012.

<sup>8</sup> Sedláková, 2010b.

<sup>9</sup> Sedláková - Bónová, 2014.

verbálnu zložku rečového prejavu a slúži: (1) ako podpora slovného vyjadrenia (napr. podupávanie nohou); (2) ako náhrada slovného vyjadrenia (napr. dlhý uprený pohľad, krútenie hlavou); (3) ako potvrdenie rituálov (úsmev pri pozdrave, zdvihnutie palca ako vyjadrenie uznania); (4) na vyjadrenie emócií (radosť, smútok, pokoj, spokojnosť, strach atď.); (5) na vyjadrenie interpersonálneho postoja (objatie, podanie rúk a i.); (6) na umelecké vyjadrenie (napr. pantomíma, balet, tanec)<sup>10</sup>. Všetky uvedené prostriedky preto môžeme, ba musíme pri vyučovaní cudzieho jazyka využívať, najmä na jeho začiatku.

Komplex neverbálnych prostriedkov, ktoré sprevádzajú jazykovú komunikáciu, možno rozdeľovať podľa ich vzťahu k produkcii verbálnych výpovedí<sup>11</sup> na (1.) javy, ktoré majú určitý systémový vzťah k produkcii verbálnych výpovedí; ide o zvuky reči, pohyby rečových ústrojov pri tvorbe reči a jej príjem receptornými ústrojmi. Sú to fónické javy ako prízvuk (ktorý môže pri komunikácii v spisovnej slovenčine odhaliť náš napríklad východoslovenský pôvod) alebo emfáza (ktorá prezradí náš emocionálny vzťah k výpovedi) a iné modulačné či suprasegmentálne prvky, ktoré sú aj systémovou zložkou jazyka. (2.) javy, ktoré v procese komunikácie nesúvisia s rečovými orgánmi, sú od nich závislé a väčšinou nie sú vnímané sluchom ako reč. V tomto prípade ide o kinetické (pohybové) javy ako **mimika**, **gestika**, **haptika** (dotyky), **posturika** (postoje tela), **proxemika** (vzdialenosť medzi komunikujúcimi), **olfaktorika** (komunikácia pomocou čuchu) a iné pohybové a priestorové vyjadrovacie prostriedky, ktoré vnímame (prevažne) vizuálne a zámerne ich pri komunikácii využívame. Ku kinetickým komunikačným prostriedkom radíme i tie, ktoré majú k zvukovému priebehu komunikácie

---

<sup>10</sup> Niklesová, 2011, s. 18.

<sup>11</sup> Vedecký opis extralingválnych a intralingválnych prostriedkov vrátane paralingválnych pozri Sabol, 1988.

voľnejší vzťah a fungujú podvedome, temer automaticky (kývnutie hlavou, krútenie hlavou, pokrčenie pliec alebo ich opustenie ako výraz bezradnosti, dotyk úst rukou ako prejav znepokojenia, chytanie sa rukami za hlavu ako prejav zúfalstva, znepokojenia, rozčúlenia alebo nepríjemného prekvapenia a pod.).<sup>12</sup>

ÚLOHA: V uvedenej literatúre zistíte (alebo informácie vyhľadajte na internete), ktoré neverbálne prostriedky môžeme považovať za podmienené konkrétnou kultúrou – odlišné neverbálne znaky u príslušníkov odlišných národov a kultúr (napr. „prikyvovanie“ u Bulharov).

Podobné možnosti vzťahu ku komunikácii má aj poloha a pohyby tela počas komunikácie. Polohou tela sa vyjadruje ochota komunikovať alebo napr. postoj adresáta ku komunikačnej interakcii či téme komunikácie (záujem, uvoľnenie, nezáujem, nuda), čo sú pre učiteľa veľmi dôležité komunikačné signály zo strany žiaka. **Paralingválne (poprijazykové) komunikačné prostriedky** možno aj v procese vyučovania zo strany učiteľa obohatiť ešte o grafické prostriedky (názorné pomôcky a pod.).

ÚLOHA: Vysvetlite frazeologizmus dorozumieť sa *rukami-nohami*. Pokúste sa zosumarizovať všetky gestá a iné poprijazykové dorozumievacie znaky, ktorých význam poznáte a mohli by ste ich pri vyučovaní cudzieho jazyka využiť.

Z pozorovania súčasných foriem medziľudskej komunikácie, medzi nimi i špecifickej školskej, považujeme za potrebné na tomto mieste zaviesť pojem **prírodzená komunikácia**, z ktorej

---

<sup>12</sup> Bližšie Škvareninová, 2004; vzhľadom na didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka Pekarovičová, 2004, 155 – 162; 2007; 2015).

napokon vychádza podľa nášho názoru najefektívnejšia jazyková vyučovacia metóda. Pod pojmom prirodzená komunikácia si predstavujeme v prvom rade z hľadiska formy (1) komunikáciu komplexnú, zahŕňajúcu všetky ľudské zmysly, ba aj mimozmyslové vnemy, ako sme to uviedli vyššie. Tento typ komunikácie je celkom univerzálny, ak ho abstrahujeme od konkrétneho jazyka. Z hľadiska komunikácie prostredníctvom jazykového kódu (2) ide o komunikáciu výlučne alebo prevažne ústnu, sprevádzanú prirodzenými paralingválnymi komunikačnými prostriedkami (gestika, mimika, posturika a i.), ktoré konkrétny jazykový kód pomáhajú dešifrovať pomocou univerzálnych komunikačných znakov a ktoré človek nijako zvlášť vedome nereguluje.

ÚLOHA: Vedzte krátku diskusiu na tému, čo môžete ako učiteľ/učiteľka urobiť pre to, aby si žiak nevšimol vaše mimovoľné opovrhujúce gesto kútkom úst, ak si o ňom spontánne pomyslíte niečo negatívne. Myslíte si, že je dobré, ak žiak postrehne takéto gesto?<sup>13</sup> Čo môže učiteľ urobiť, ak takéto gesto postrehne u žiaka v momente, keď spraví chybu jeho spolužiak?<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Cieľom tejto úlohy je vyvolať diskusiu, z ktorej by vzišlo, že takéto správanie učiteľa je síce vysoko neprofesionálne, ale ak je učiteľ schopný uvedeného postoja k žiakovi, nemá veľa možností, aby ho napríklad mimovoľné gesto neprezradilo. Jediná možnosť je pracovať na tom, aby som ja ako učiteľ vedel všetky prejavy žiakov objektívne a citlivo posúdiť aj z hľadiska psychológie a zaujal vždy profesionálny postoj.

<sup>14</sup> Bolo by ideálne v diskusii dospieť k potenciálnemu komentáru učiteľa v duchu: „Škola je bezpečné miesto na robenie chýb a ich následnú nápravu, v škole je sloboda robiť chyby, uvedomiť si ich a korigovať ich, každý z nás robí chyby (je dobré, keď učiteľ spomenie aj svoje vlastné chyby), v škole sa ich postupne učíme odstraňovať, znižovať ich počet...“ (podľa návrhu R. Kovácsa)

Z hľadiska obsahu (3) prirodzená komunikácia vyplýva z uspokojovania prirodzených potrieb človeka, tak ako ich z psychologického uhla pohľadu usporiadal A. H. Maslow. Od potrieb zabezpečujúcich fyziologické prežitie (základné biologické potreby, potreba istoty a ochrany) cez tie, ktoré zabezpečujú psychické prežitie (spoločenské potreby, patriť niekam, byť niekým akceptovaný; po status ega – pocit moci, vážnosti a uznania) až po tzv. „vyššie ciele“ človeka, ktoré sa prejavujú najmä potrebou sebauplatnenia<sup>15</sup>. Tento typ komunikácie sa prejavuje najmä v interpersonálnej komunikácii tzv. zoči-voči a svoje miesto má v každej komunikačnej **ontogenéze** (komunikačný vývin jedinca). Oproti prirodzenej komunikácii stojí komunikácia zámerne manipulovaná alebo zámerne manipulujúca, ktorú – ako istý extrém – čoraz častejšie registrujeme o. i. v reči politikov, ktorí sa napríklad učia regulovať svoje mimovoľné poprijazkové komunikačné prostriedky, aby si poslucháči a diváci (alebo odborníci na neverbálnu komunikáciu) nevšimli rozpor medzi slovami a gestami. Podobnú manipuláciu vidieť i v „reči“ reklamy. Tento typ komunikácie považujeme za spoločensky patologický, pretože sa ním popierajú primárne vlastnosti prirodzenej komunikácie – odovzdávanie (pravdivej či relevantnej informácie, aspoň z hľadiska expedienta) percipientovi. Aj keď vyučovanie je špecifickým druhom zámernej či organizovanej komunikácie, platí, že **čím viac sa podarí počas vyučovania priblížiť k prirodzenej komunikácii, tým je efektívnejšia**. Dvojnásobne to platí pri vyučovaní cudzieho jazyka, najmä (prirodzenej) komunikácie v ňom. Za veľmi efektívny spôsob učenia sa cudzieho jazyka sa považuje pobyt v cudzojazyčnom prostredí a nevyhnutnosť dohovoriť sa v ňom. Tento poznatok sa využíva aj pri integrácii cudzincov a ich detí do základných škôl, ako o tom bude reč neskôr.

---

<sup>15</sup> Birkenbihlová, 1999, s. 53.



Ak sa vrátíme ku komunikačnej ontogenéze, natrafíme na niekoľko vývinových etáp, pre ktoré sú dominantné otázky vyplývajúce z prirodzenej potreby jedinca dozvedieť sa to, čo je preňho nevyhnutne potrebné. Najvýraznejším je obdobie okolo tretieho roku života – zjednodušene charakterizované i základnou vedeckou otázkou: *prečo* (?). Výskumy ukázali, že s nástupom do školy postupne ustupuje až mizne u detí spontánne kladenie otázok (Sedláková, 2007, s. 114). Ideálne by bolo, ak by jediným dôvodom tohto ústupu kladenia prirodzených otázok bol fakt, že škola dostatočne uspokojuje svojimi odpoveďami detskú či ľudskú zvedavosť<sup>16</sup>. Ďalším výrazným obdobím kladenia existenciálnych otázok je puberta, ale ani ňou sa pátranie po pravde nekončí. Nezodpovedané otázky zo života jednotlivca nikdy nemiznú, len sa podľa jeho naturelu a „kvality“ špecifikujú, pričom ich spoločným menovateľom vždy zostáva uspokojovanie vlastných potrieb. V opozícii k ontogeneticky prvému poznávaciemu štádiu jedinca tu fylogeneticky stojí veda, pokúšajúca sa zodpovedať všetky otázky ľudskej existencie a fungovania tohto sveta.

Komunikácia je natoľko dôležitá, že je existenčnou záležitosťou jedinca i celej spoločnosti, ktorá len vďaka nej funguje (či nefunguje). Komunikácia je súčasťou každej ľudskej činnosti a pri jej skúmaní sa dá uplatniť komunikačný uhol pohľadu, ako sme si to už ukázali napríklad na biologickej determinácii komunikácie na s. 10. Keď sme komunikačné hľadisko uplatnili vo výskume ľudských verbálnych produktov a ich jazykových štýlov

---

<sup>16</sup> Pedagogická prax však ukazuje, že jedným z dôvodov je aj tzv. umravňovanie komunikačne bezprostredných predškolákov na komunikačne konvenčne disciplinovaných žiakov. Zaujímavé je z tohto uhla pohľadu vnímať vyjadrenia absolventov iných typov škôl – napríklad waldorfských: <http://waldorfskaskola.sk/tema/33/pisu-waldorfski-absolventi>; <http://kosice.iwaldorf.sk/clanok/2013/vyjadrenia-absolventov>.

(analogicky i literárnych druhov a žánrov, Sedláková, 2004), vyšlo nám, že je možné ich deliť podľa komunikačného zámeru autora (expedienta) na také (1), ktoré vychádzajú z pocitu neistoty a hľadania (najmä umelecký štýl a v ňom najviac lyrika), alebo na také (2), ktoré (v záujme hľadania) možno považovať za partnerskú výmenu informácií (hovorový a objektívno-subjektívne funkčné štýly, z literárnych druhov je to próza) a napokon na také (3), ktoré sú prejavom nájdenia – istoty (náučný a iné objektívne štýly, z literárnych druhov je to dráma). Nie je asi prekvapujúce, že v súčasnosti prevažuje produkcia prejavujúca znaky istoty a mnohé žánre z tejto kategórie nie sú ešte dostatočne lingvisticky prebádané (napríklad žáner projektu či zákona).

### **Materinský jazyk a cudzí (druhý) jazyk**

Z vyššie napísaného vychodí, že za komunikáciu pokladáme i komunikáciu sprostredkovanú, v ktorej či už ústne alebo písomne si ľudia odovzdávajú naakumulované poznanie. Organizované sa to deje v školách. Hoci je školská komunikácia špecifická, nazdávame sa, že najefektívnejšia je vtedy, keď sa približuje komunikácii partnerskej, vyrovnanej, alebo inak povedané – prirodzenej, ako sme to uviedli aj vyššie. Kde sa prirodzene kladú otázky na jednej i na druhej strane. Na tomto type komunikácie musí ostať prirodzené to, že sa odovzdávaná informácia dostane na miesto, kam je smerovaná – do vedomia jedinca. A tu je podstatný rozdiel vo funkcii materinského<sup>17</sup> a cudzieho jazyka najmä pri ich spoločensky organizovanom vyučovaní. **Materinský jazyk** sa v školských podmienkach začína vyučovať tak, že

---

<sup>17</sup> U nás je tento názov prvého nadobúdaného jazyka jedinca tradičný, hoci je v medzinárodných podmienkach spochybňovaný svojou motiváciou.

dieťa prichádza do školy už komunikačne zdatné<sup>18</sup>, často i bezprostredné v komunikačných aktivitách, preto vyučovania materinského jazyka v škole sa v histórii dlho sústreďovalo na transformáciu hovoreného jazyka do písanej podoby v rozmanitých štýloch a neproporčne rozvíjalo ústnu a písomnú komunikáciu<sup>19</sup>. Čitateľská zručnosť naopak transformuje informácie z písanej podoby do podoby zvukovej, aby informácia našla svoj cieľ vo vedomí percipienta (prijímateľa). Tendencia k vyváženosti všetkých komunikačných zručností (počúvanie, rozprávanie, čítanie a písanie) sa začala meniť až v súčasnosti, v slovenských a českých podmienkach v 90. rokoch 20. storočia, keď sa zistilo, že ústnej (a prirodzenej<sup>20</sup>) komunikácii sa v školských podmienkach nevenuje dostatočná pozornosť, a do učebných osnov materinského jazyka sa začal presadzovať tzv. komunikatívny spôsob vyučovania, ktorého cieľom by malo byť v prvom rade eliminovať zlozvyky z predchádzajúcej vývinovej etapy vyučovania materinského jazyka – mechanické čítanie či čítanie bez porozumenia, alebo opačne, podporiť čítanie s porozumením, čo nie je nič iné, len dotiahnutie komunikačného oblúka od expedienta k percipientovi a naopak, aby sa naplnilo prirodzené poslanie komunikácie – aby materinský jazyk mohol optimálne plniť nielen komunikačnú, ale aj poznávaciu funkciu.

---

<sup>18</sup> Upozorňujeme, že tu zámerne zjednodušujeme, aby sme zdôraznili základné rozdiely, znamená to, že deti v rozličných individuálnych úrovniach sú schopné používať materinský jazyk na komunikáciu s okolitým svetom.

<sup>19</sup> Preceňovanie písomnej komunikácie mohlo viesť u jednotlivcov až k „zúženiu“ na komunikáciu formálnu (mechanické čítanie bez porozumenia – ale rýchlo – , počúvanie bez porozumenia, neschopnosť vyjadriť verbálne – ústne či písomne – svoje vlastné myšlienky a pocity a pod.). Problém odkrylo najmä medzinárodné testovanie študentov a žiakov rôznych typoch gramotnosti, o. i. aj čitateľskej. Problematiku sledujú medzinárodné štúdie PISA, PIRLS, OECD; OECD sa realizuje od roku 2000 v trojročných cykloch.

<sup>20</sup> Sedláková, 2007.

**Cudzí jazyk** sa zvyčajne začína vyučovať od nuly na rozdiel od tzv. druhého jazyka. V odbornej literatúre sa za **druhý jazyk**<sup>21</sup> považuje jazyk nadobúdaný po materinskom jazyku, nie však celkom cudzí, pretože je to jazyk používaný v prostredí, v ktorom sa jedinec pohybuje a potrebuje ho na spoločenské prežitie. Až pri „vstupe do školy“<sup>22</sup> sa začína vytvárať jeho základná komunikačná platforma. Cudzí jazyk sa na slovenských základných školách začína vyučovať až v 3. ročníku, keď je dieťa už dostatočne vybavené zručnosťou písania a čítania. Všetky neskoršie začiatky vyučovania cudzieho jazyka zabezpečujú, že už ide väčšinou o gramotného žiaka, a preto už v prvej fáze vyučovania sa transformuje písaný jazyk do hovoreného – ortoepia ide simultánne s ortografiou. Hovorená komunikácia však musí byť aj pri tejto forme vyučovania intenzívna, ba dominantná, aby v konečnom dôsledku nahradila deficit prirodzeného získavania komunikačných zručností dieťaťa v ranej fáze vývinu materinskej reči, od nástupu znakového kódu v komunikácii dieťaťa (približne od jedného roka veku) po jeho vstup do školy. To, čo máme pri starších alebo dospelých študentoch ako pridanú hodnotu – schopnosť abstraktne myslieť, teoretické vedomosti o svojom materinskom jazyku (či o iných jazykoch) a v neposlednom rade vnútornú motiváciu učiť sa daný cudzí jazyk – , je na druhej strane vyvážené stratou bezprostrednosti komunikácie z detstva, prílišnou kontrolou nad sebou samým, strachom zo zosmiešnenia sa, ak vyslovíme nedokonalú vetu, slovo, tvar. Bez ohľadu na to, v ktorom vekovom období nastupuje cudzí jazyk, jeho štúdium sa musí začať komunikačným štádiom, ktoré je v každom jazyku primárne a prirodzene (mierne) predchádza poznávacie štádium.

---

<sup>21</sup> Gálisová, 2009.

<sup>22</sup> Konštatovanie sa nedotýka rovnako bilingválneho vývinu jedinca.

Na tomto mieste sa nám žiada vyjadriť názor na začiatok vyučovania cudzieho jazyka na prvom stupni základnej školy, ktorý je pre Slovákov ministerstvom školstva stanovený na 3. ročník (pomerne logicky), keďže sa v prvých troch rokoch sústreďuje dieťa na celkom nové (nie ľahké) kompetencie písania a čítania. Pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa slovenský jazyk (ktorý je pre väčšinu z nich naozaj cudzím jazykom v pravom zmysle slova) začína učiť hneď v 1. ročníku, a to už aj s čítaním a následným písaním (Radi, 2013). Štatút slovenčiny ako štátneho jazyka tu nesmie prevýšiť záujem naučiť žiakov v štátnom jazyku naozaj prirodzene komunikovať. Ak by sme však chceli dôležitost slovenčiny ako štátneho jazyka zohľadniť vzhľadom na cieľ naučiť príslušníkov národnostnej menšiny počas školskej dochádzky štátny jazyk na takej úrovni, aby dieťa mohlo plnohodnotne pokračovať v štúdiu na vysokej škole v štátnom jazyku, prijali by sme výnimku začať so slovenčinou už v prvom ročníku, ale počas prvých troch rokov sústreďovať sa výhradne na prirodzenú ústnu komunikáciu, a až keď si bude dieťa pomerne isté v čítaní a písaní vo svojom materinskom jazyku, začať s čítaním a písaním v slovenčine<sup>23</sup>.

ÚLOHA: Využite prirodzené herecké talenty medzi spolužiakmi/žiakmi v triede a vyzvite jednotlivca, aby predviedol nejakú činnosť/príbeh. Vyzvite iného spolužiaka, aby činnosť komentoval. Nazvime takúto didaktickú hru ČO ROBÍ? a vymýšľajme spoločne jej varianty. Oddeľte varianty vhodné pri vyučovaní materinského jazyka a pri vyučovaní cudzieho jazyka.

---

<sup>23</sup> Predpokladáme, že potreba čítať po slovensky by sa prirodzene u žiakov vyvinula sama s nadobúdanou kompetenciou čítania (a písania) v materinskom jazyku.

Pri špecifickom pohľade na **vyučovanie slovenčiny ako cudzieho alebo cieľového jazyka**<sup>24</sup> z hľadiska prirodzenosti komunikácie začneme hľadiskom obsahovým<sup>25</sup>. Na základe primárnych komunikačných potrieb sa celkom prirodzene usporiadali napríklad konverzačné témy pri vyučovaní akéhokoľvek cudzieho jazyka (od základnej orientácie v nových reáliách, jedla, oblečenia, bývania, k spoločnosti, kultúre, záujmom, až k špeciálne odborne diferencovaným konverzačným témam; pozri napríklad Pekarovičová a kol., 2007), čo sa v konečnom dôsledku prejavuje na postupnom zvyšovaní komunikačnej kompetencie i z hľadiska kvantitatívnej (slovná zásoba) i kvalitatívnej (gramatika, štylistika) náročnosti.

Prirodzené hľadisko sa uplatňuje i pri výbere a postupnom rozširovaní jednotlivých slovných druhov, ich tvarov a gramatických kategórií. Začíname slovesom ako základom vety (najprv sloveso *byť*, potom najfrekventovanejšie slovesá najfrekventovanejších tried); najprv nominatívy podstatných mien ako agens vety a akuzatív ako patiens; pády postupne podľa frekvencie v reči. Zo zámen sa v prvom rade preberajú osobné a ukazovacie. Z gramatických kategórií sa hneď na začiatku upozorní na rod, pretože je na ňom v slovenčine postavená celá gramatika. Alebo pri slovesách sa začína nepríznakovým prítomným časom, pokračuje sa minulým časom a až ako tretí pribúda budúci čas (podobne ako v ontogenéze). Optimálne výsledky pri vyučovaní cudzieho jazyka sa dosahujú kombinovaním prirodzenej ontogenetickej simulácie vyučovania jazyka (napríklad od prevládajúcich systémových prvkov po prvky výnimočné) s „fylogenetickou“ systémovou komparáciou (poskytovanie systémového pohľadu

---

<sup>24</sup> V takomto ponímaní je potom materinský jazyk **východiskovým jazykom**.

<sup>25</sup> My vychádzame zo skutočnosti, že najlepšie je v slovenských pomeroch prepracovaná didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre dospelých. V súčasnosti sa všetky aktivity sústreďujú okolo SAS – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk na FF UK v Bratislave.

na vyučovaný jazyk a jeho porovnávanie s inými, východiskovými jazykovými systémami) rešpektujúcou osobnostné rozdiely a odlišné vzdelávacie potreby študentov a žiakov<sup>26</sup>. Prírodnosť komunikácie vo vyučovacom procese sa väčšinou simuluje najmä prostredníctvom hry na isté situácie. Je potrebné myslieť aj na to, že najlepšie pre vyučovanie cudzieho jazyka je podporiť naozajstnú prirodzenú komunikáciu v procese učenia sa, to znamená, že treba poskytnúť študentom a žiakom čo najviac naozajstných komunikačných príležitostí v cudzom jazyku organizovaním spoločných aktivít so študentmi a žiakmi hovoriacimi cieľovým jazykom (napríklad tábory a iné stretnutia, najlepšie záujmovo špecializované, aby sme zvýšili motiváciu rozprávať v cudzom jazyku).

Ideálnym cieľom vyučovania cudzieho jazyka je dosiahnutie bilingvizmu, čo znamená prakticky zvládnuť cudzí jazyk na takej úrovni ako jazyk materinský. Či je to vôbec možné, je diskutabilné, ale **Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (ďalej SERR)**<sup>27</sup> s tým musí do istej miery počítať, keďže najvyššia úroveň ovládania cudzieho jazyka, ktorú stanovuje (C2), ju sťažňuje s rečovou kompetenciou rodeného nadpriemerne zdatného hovoriaceho. Možno je to len prejav snahy zahrnúť do referenčného rámca prirodzených bilingvistov. Prírodný **bilingvizmus** (i viaclingvizmus) existuje a dnes už o ňom vieme dosť na to, aby sme sa nebáli, že vplyv dvoch rozličných jazykov na dieťa v útlom veku by mu mohol nejako uškodiť. Hovoríme tu o tom preto, že po skúsenostiach, ktoré sme nadobudli v priebehu nášho projektu, tak trochu cítime, že za niektorými ná-

---

<sup>26</sup> K metódam vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka pozri hlavne zborník *Slovenčina ako cudzí jazyk*, 2002, ed. J. Pekarovičová a monografiu J. Pekarovičovej, 2004 s odkazmi na relevantnú odbornú literatúru; k tomuto konkrétnemu problému: Pekarovičová, 2004, s. 20 – 23; 69 – 128.

<sup>27</sup> Viac o SERR v samostatnej kapitole.

zormi rodičov, ktorí sa snažia svoje dieťa udržať v monolingválnom prostredí, je akýsi strach<sup>28</sup>, možno z toho, že dva jazyky na rovnakej úrovni dieťa nemôže zvládnuť, alebo aj strach zo straty národnej identity. K takýmto postojom vieme uviesť svoje vlastné skúsenosti z výskumu (Sedláková, 2013), ktorý sme robili na vzorke exkluzívnych respondentov (spisovateľov, prekladateľov a vedcov), aby sme sa dopátrali príčiny, prečo ovládanie dialektu (teritoriálneho nárečia) niektorým ľuďom bráni zvládnuť bez problémov spisovný jazyk a niektorým naopak pomáha. Zistili sme, že súčasné ovládanie nárečia a spisovného jazyka (odborne nazývané aj diglosia) sa riadi tými istými zákonitosťami ako prirodzený bilingvizmus. Jazyky, jazykové kódy, nemožno v žiadnom prípade miešať. To znamená, že ak chceme vychovať bilingválneho jedinca, musíme dodržať isté pravidlá, medzi ktoré patrí napríklad pravidlo jeden jazyk – jedna osoba, čo znamená, že napríklad matka hovorí s dieťaťom vždy napríklad len po slovensky a otec vždy (za každých okolností) napríklad len po maďarsky. V mojej generácii rodičia na východoslovenskom vidieku riešili potenciálny problém s negatívnymi vplyvmi nárečia v škole tým, že prestali so svojimi deťmi komunikovať nárečím. Zdravým sedliackym rozumom sa tak snažili vyriešiť potenciálny problém bez uvažovania, či neurobia viac kultúrnej škody tým, že nenaučia svoje deti tradičné nárečie, čím ho vystavia možnosti zániku. Problém sa vyriešil (zatiaľ<sup>29</sup>) bez nárečovej ujmy, lebo deti, s ktorými neprestali v nárečí komunikovať ich starí rodičia, sa rovnako dobre naučili i nárečie, i spisovný jazyk. Dôležité však je, aby jazykové vzory boli čo najlepšie. Ak niekto niečo neovláda dobre, nemôže to ani nikoho iného

---

<sup>28</sup> Často je to i veľká sociálna a intelektuálna obmedzenosť najmä v sociálne znevýhodnenom prostredí.

<sup>29</sup> Nevieme, ako sa vyvinie nárečová situácia, keď vymrú prirodzení potenciálni spolukomunikanti v nárečí.



dobre naučiť. A tak sa dostávame k problematike úrovne učiteľov. Súhlasíme s tým, že ideálnou situáciou pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka je bilingválny učiteľ, ktorý rovnako dobre ovláda oba jazyky a navyše sám vie predpokladať, ktoré javy budú žiakom robiť najviac problémov, a tak im s nimi maximálne pomôcť (Misadová, 2011). Ak však vezmeme do úvahy druhý extrém, že učiteľ vie síce po maďarsky, ale v slovenčine až taký dobrý nie je, akú slovenčinu naučí svojich zverencov? Oveľa lepšou alternatívou je, keď učiteľ slovenčiny na škole s maďarským vyučovacím jazykom maďarčinu neovláda vôbec, práve pre túto rečovú kvalitu voláme zo zahraničia lektorov angličtiny a iných cudzích jazykov.

SKÚSENOSTI Z PRAXE: Keď sa ma frekventantka kurzu opýtala, či by ju zamestnali na škole s vyučovacím jazykom maďarským, keď maďarčinu neovláda, musela som jej podľa pravdy povedať, že si tým až taká istá nie som, ale ak by narazila na osvieteného riaditeľa školy, ktorému je jasné, že rečová kompetencia v štátnom jazyku je pre jeho žiakov právo, ktorého odopretie ich sociálne diskriminuje v celom ich budúcom živote, za takých okolností by ju riaditeľ možno aj uprednostnil pred uchádzačom ovládajúcim maďarčinu s nie celkom stopercentnou slovenčinou. Poznám také prípady.

## Typologická charakteristika slovenčiny (aj) ako cudzieho jazyka

Pri poznámkach o typologickej charakteristike slovenčiny (aj) ako cudzieho jazyka možno vyjsť z faktu, že úlohou typológie je „nielen skonštruovať rámec umožňujúci klasifikovať a porovnávať rozličné jazyky na základe prítomnosti či neprítomnosti istých javov, ale aj nachádzať vzťahy medzi jazykovými javmi“, existujúcimi „vnútri jazykových rovín, ale aj medzi jazykovými rovinami“<sup>30</sup>. Charakteristické črty, resp. spoločné znaky jazykov možno zisťovať na všetkých rovinách. Najvýraznejšie sa tieto črty prejavujú vo fonológii, morfológii a syntaxi, menej v slovnej zásobe. V našich poznámkach načrtneme základné fonologické a morfológické (v súhre týchto dvoch rovín aj morfológické) typologické charakteristiky slovenčiny.

Aplikácia typologických poznatkov o univerzálnych jazykových súvzťažnostiach prvkov fonologickej roviny potvrdzuje tézu E. Nováka<sup>31</sup>, že **fonologický systém spisovnej slovenčiny je pomerne jednoduchý a pomerne pravidelný**. Aj výsledky našich pozorovaní<sup>32</sup> jednoznačne ukazujú, že spisovná slovenčina vo svojej zvukovej sústave uprednostňuje systémové, pravidelné a centrálné prvky, pričom táto tendencia fónickej roviny je v súlade s podobnou zákonitosťou morfológickej roviny: s tendenciou k jednotnej tvarotvornej báze a s tendenciou k uniformite tvarov. Spisovná slovenčina jasne vymedzuje hranice medzi centrom a perifériou vo vokalickom i konsonantickom podsysteme, v rámci slovanských jazykov predstavuje prechodný typ medzi

---

<sup>30</sup> Krupa, 1980, s. 119.

<sup>31</sup> 1979.

<sup>32</sup> Sabol, 1978a; Ondruš – Sabol, 1987, s. 89 – 96; Kráľ – Sabol, 1989, s. 304 – 312; Sabol, 2002.

krajným konsonantickým a krajným vokalickým typom<sup>33</sup>, potvrdzuje zákon inkompatibility voľnej kvantity a voľného prízvuku, uplatňuje sa v nej slabičný model „oko“ (potvrdzujúci prirodzenosť realizácie kontinuálnych fáz tejto jednotky<sup>34</sup>), intonologické prostriedky pôsobia funkčne vo fonológii vety (ide o suprasegmenty s gramatizujúcou funkciou, ku ktorým patria pauza, dôraz a melódia; porov. ich fonologicko-delimitačnú, fonologicko-distributívnu a fonologicko-diferenciačnú funkciu), v jej rytmickej štruktúre – vzhľadom na fixný prízvuk na prvej slabike slov a tvarov – sa dominantne realizujú zostupné, decrescendové takty<sup>35</sup>.

Uvedené konštatovania ako zovšeobecnenia základných pozorovaní o podstatných typologických charakteristikách fónickej stavby slovenčiny možno podporiť aj výsledkami frekvenčného výskumu príslušných zvukových javov<sup>36</sup>; ide zároveň aj o „ponuku“ skúmaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka.

### **Niektoré základné výsledky fonetických a fonologických pozorovaní**

Základným kvalitatívnym údajom o zvukovej stavbe každého jazyka je frekvencia najmenších fónických jednotiek – fón (hlások)/foném.

**K najčastejším slovenským hláskam patria samohlásky *a, o, e, i*, zo spoluhlások *s, v, t, r, m, k, n*; najmenej sú frekventované samohlásky *ä, ó*, slabičné *í, ľ*, spoluhláska *dž* a dvojhláska *iu*.**

V spisovnej slovenčine je frekvenčný pomer spoluhlások a samohlások približne 1,3 : 1. Podľa tohto zistenia slovenčina

---

<sup>33</sup> Isačenko, 1963; Novák, 1984; podrobný rozbor lit. pozri v monografii J. Dudárovej-Kriššákovej, 2014.

<sup>34</sup> Sabol, 1994.

<sup>35</sup> Sabol, 2000.

<sup>36</sup> Sabol, 1978b; 2002 – tam aj podrobné údaje z týchto analýz a ďalšia lit.

stojí medzi románskymi jazykmi (vyššia samohláskovosť) a germánskymi jazykmi (nižšia samohláskovosť).

ÚLOHA: Na základe frekvencie hlások v slovenčine a vašich doterajších vedomostí z diachronie slovenčiny sa pokúste pre cudzinca zrozumiteľne sformulovať zákonitosť, podľa čoho odhalí cudzie slová v slovenčine.

Základný slabičný kontrast v jazyku konsonant + sonanta (konsonant + nositeľ slabičnosti) sa môže rozlične kombinovať. V spisovnej slovenčine – podobne ako v iných jazykoch – je najbežnejšie spojenie **CV** (konsonant + vokál, presnejšie konsonant + sonanta). Kombinácia CV – pretože sa pri nej uplatňuje najväčší kontrast, maximálna rozdielnosť zvukov – nepredstavuje nijaký problém pri delení slov na slabiky; ide o typ slabiky, ktorý je najprirodzenejší, a teda komunikačne najústrojnejší.

Pri rozbere pomeru konsonantov a vokálov v okrajových postaveniach slova (na začiatku a na konci slov) sa ukázalo, že v spisovnej slovenčine vzhľadom na opozíciu začiatok slova – koniec slova sa konsonanty zoskupujú **na začiatku slov** (pomer samohlások a spoluhlások je tu 1 : 1,25; na konci slov 1 : 1,03). Prvá slabika slova je v slovenčine spravidla aj nositeľom dôležitého prozodického, suprasegmentálneho javu – prízvuku. Tým sa dynamické napätie konsonant – vokál vyrovnáva.

V spisovnej slovenčine – ako to vyplýva z pomeru samohlások a spoluhlások – sa vyskytujú **dvojčlenné, trojčlenné a štvorčlenné** konsonantické skupiny (päťčlenná skupina sa vyskytuje len veľmi okrajovo, porov. slovo *nervstvo*). Z nich – podľa očakávania – sú najčastejšie dvojčlenné spoluhláskové skupiny, pričom štvorčlenné skupiny konsonantov majú takmer zanedbateľnú frekvenciu.

Spontánne „úsilie“ jazykového systému po dobrom komunikačnom ustrojení sa prejavuje aj pri utváraní konkrétnych spo-

luhláskových skupín; ide o tendenciu využiť väčšie zvukové rozdiely medzi spoluhláskami zúčastnenými na výstavbe týchto skupín. Pri konsonantoch je najviditeľnejší rozdiel medzi sonórnyimi spoluhláskami a nesonórmi (šumovými spoluhláskami); je teda prirodzené, že sa tento protiklad (vokálnosť – nevokálnosť) využíva veľmi často. Okrem tejto opozície sa pri výstavbe spoluhláskových skupín využíva najčastejšie protiklad úžinovosť – záverovosť. Pravda, záleží aj na poradí spoluhlások charakterizovaných určitými fonologickými vlastnosťami; v možnosti výskytu konkrétnych konsonantických zoskupení najmä v okrajových pozíciách slova sa ohlášajú niektoré typologicko-kombinačné osobitosti príslušných fonologických systémov (napr. v spisovnej slovenčine sa nemôže vyskytnúť model „rybka“, teda v postavení na začiatku slova kombinácia sonóra + iná spoluhláska a na konci slova opačne – kombinácia spoluhláska + sonóra<sup>37</sup>).

Pre prozodickú stavbu slovenskej slabiky a slovenského slova majú najväčší význam **kvantita**, suprasegmentálny jav vyplývajúci z časovej modulácie, a **prízvuk**, suprasegment vznikajúci dominantne silovou moduláciou artikulačného prúdu, hlasu.

ÚLOHA: Ako by ste o pravdivosti slov predchádzajúceho odseku presvedčili dospelého cudzinca učiaceho sa po slovensky?

Zo štyroch možných kvantitatívne a prízvukovo diferencovaných slabík v spisovnej slovenčine (neprízvučná krátka, prízvučná krátka, neprízvučná dlhá, prízvučná dlhá) má najvyššiu frekvenciu najmenej príznakový typ (neprízvučná krátka) a najnižšiu frekvenciu najviac príznakový typ (prízvučná dlhá), ktorý

---

<sup>37</sup> Pozri vyššie a Sabol, 2002, s. 38 – 39 a i.

„spotrebúva“ zo všetkých uvedených typov slabík najväčšie množstvo artikulačného času a sily výdychového prúdu.

Prozodickú stavbu slovenských slov možno skúmať aj cez rozloženie prízvukovo a kvantitatívne diferencovaných slabík na mieste ich prvej až n-tej slabiky. Postavením najväčšej koncentrácie uvedených slabík je 1. slabika slova; tu sa môžu vyskytovať všetky štyri možné prozodické modifikácie slovenských slabík (pozri vyššie), v ostatných slabikách len dve (neprízvučná krátka a neprízvučná dlhá). Táto skutočnosť súvisí s pevným miestom prízvuku **na 1. slabike** slovenských slov a tvarov, čím sú zároveň dané aj objektívne dispozície slovenčiny pre výstavbu taktov, foneticko-rytmických jednotiek<sup>38</sup>.

Ako základná sonda v rytmickej výstavbe textu môžu slúžiť údaje o priemernej slabikovej dĺžke slova: čím má text nižšiu priemernú slabikovú dĺžku slova, tým viac prejavuje tendencie k rytmickosti a naopak. Krajné póly predstavujú hovorový štýl (najnižšia priemerná slabiková dĺžka slova) a odborný text (najvyššia priemerná slabiková dĺžka slova). **Priemerná dĺžka slovenského slova v slabikách je približne 2,3** (je to viac ako v románskych a germánskych jazykoch). Pri skúmaní umeleckých textov sme dostali tieto hodnoty: viazaný verš 1,88, voľný verš 1,99, próza 2,07<sup>39</sup>.

## Výsledky skúmania morfolologickej typológie

Výsledky skúmania morfolologickej typológie<sup>40</sup> ukazujú, že morfológická stavba spisovnej slovenčiny nie je jednoliata –

---

<sup>38</sup> Pozri vyššie a Sabol, 2000.

<sup>39</sup> Lit. o exaktných výsledkoch výskumu zvukovej stavby slovenčiny pozri v Sabolovej štúdiu, 1978b.

<sup>40</sup> Pozri napr. *Morfológia slovenského jazyka*, 1966, s. 50 – 60; Ružička, 1972; Ondruš – Sabol, 1987, s. 186 – 187.

uplatňujú sa v nej viaceré typy. **Dominantný je** v nej – podobne ako v slovanských jazykoch vôbec – **flektívny typ**. Tento typ sa prejavuje bohatstvom tvarov ohybných slovných druhov, výraznou rodovou diferenciáciou tvarov, vyjadrovaním komplexu gramatických významov (napr. rodu, čísla a pádu) jedným formálnym prvkom v rámci slova, veľkým výskytom synonymie a homonymie pádových prípon atď. Charakteristickou črtou flektívneho typu je aj diferencovanie tvarov zmenami na konci tvarotvorného základu (alternáciami; spisovná slovenčina však tento jav výrazne pritlmuje tendenciou k jednotnej podobe tvarotvornej bázy, ako sme už uviedli vyššie).

Podstatu **aglutinačného typu** tvorí vyjadrovanie gramatických významov osobitnými formálnymi prostriedkami v rámci slova, v dôsledku čoho je v tomto type veľmi málo osobitných typov ohýbania (vzorov); chýba tu zároveň aj rodová diferenciacia. Za spoločnú aglutinačnú črtu všetkých ohybných slovných druhov v slovenčine treba pokladať uvedenú tendenciu k jednotnej podobe tvarotvornej bázy (odstraňovanie alternácií). Zosilnenie aglutinačných črt spisovnej slovenčiny sa prejavuje jednak unifikáciou prípon, jednak unifikáciou tvarotvorného základu.

**Analytický typ** sa vyznačuje tým, že gramatické významy sa v ňom vyjadrujú samostatnými fonologickými slovami – gramatickými morfémi. Tento typ je v spisovnej slovenčine zastúpený najmä v paradigme sloviess (*chytal som, bol by som chytal, budem volať, bol som volaný, spievalo sa, bolo by sa spievalo* atď.).

Podstatu **introflektívneho typu** tvorí vyjadrovanie gramatických významov prostredníctvom variácie lexikálnej morfémy slova (napr. nem. *Bruder – Brüder*). Črty tohto typu sú v spisovnej slovenčine veľmi vzácne (*čas-ø – čias-ø, raz-ø – ráz-ø*).

Najdôležitejšou črtou **polysyntetického typu** sú kompozitá (skladanie základov pri tvorení slov) a nedostatok ohýbania plnovýznamových slov. Tento typ sa v spisovnej slovenčine uplatňuje najmä skladaním základov pri gramatických slovných

druhoch (univerbizácia predložkového, časticového alebo spájacieho výrazu: *sponad, naprostred; všakver, isteže; takže, čožeby* a pod.).

Typologické ustrojenie slovenského morfológického, tvaroslovného systému, jeho dynamika a najvýraznejšie súčasné vývinové tendencie sa prejavujú – podobne ako pri fonologickej sústave slovenčiny – v úsilí posilňovať **centrálne, systémové a pravidelné javy**, ako sa už konštatovalo. Práve na pozadí tejto tendencie sa slovenská (paradigmatická) morfológia hodnotí ako tvaroslovné „esperanto“ medzi slovanskými jazykmi.

ÚLOHA: Na základe svojich znalostí jazykov sveta uvažujte spoločne o tom, pre nositeľov ktorých jazykov bude slovenčina ľahšie alebo ťažšie zvládnuteľná.

### Fonologické a morfológické (morfonologické) zákonitosti slovenčiny

Fonologické a morfológické zákonitosti slovenčiny (vyúsťujúce aj do všeobecnejších, typologických dominánt a subdominánt) sa premietajú aj do morfonologického priestoru, a to cez vzťah symetrie a asymetrie medzi súmerateľnými formovými a obsahovými prvkami, čo možno pozorovať už na najmenšej ploche tejto relácie, na „zviazanosti“ slabiky a morfémy<sup>41</sup>. Zistené výsledky ukazujú, že v súčasnom slovenskom jazyku je približne jedna štvrtina slabík v symetrickom vzťahu s morfémy<sup>42</sup>. Dominantná asymetrická relácia medzi slabikou a morfémy v spisovnej slovenčine súvisí s tenziou medzi morfematickou a slabičnou štruktúrou vnútri slova predovšetkým na dvoch miestach: 1) na rozhraní koreňovej a derivačnej morfémy

---

<sup>41</sup> Porov. Sabol – Ivančová, 2014.

<sup>42</sup> Ivančová, 2009, 2011.



(základná fonemická štruktúra koreňovej morfémy je CVC, suffixálnych derivačných morféme VC<sup>43</sup>) a 2) na hranici tvarotvornej bázy zakončenej na konsonant (ktorý tvorí striktúru poslednej, resp. predposlednej slabiky slovného tvaru) a gramatickej morfémy so základnou fonemickou štruktúrou V, VCV, VC<sup>44</sup>. Vzniká tu zároveň otázka „podielu“ flektívneho morfológického typu na týchto vzťahoch.

Pri pozorovaní zvukových variácií významových jednotiek v slovenčine – cez analýzu neutralizácií fonologických protikladov a alternácií foném – prichádzame k ďalším všeobecnejším zisteniam o vzťahu formových a obsahových prvkov, v ktorom sa ohlášajú aj isté typologické signály, ktoré možno využiť aj pri komparatívnom lingvistickom výskume<sup>45</sup>. Porovnanie vzťahu neutralizácií a alternácií v slovenčine dovoľuje vysloviť hypotézu o vyrovnávaní tlaku oboch javov na zvukovú štruktúru morfémy v jazykových systémoch; v slovenčine sú bohaté neutralizácie fonologických protikladov, ale alternácie sú prítlmenejšie, v niektorých iných jazykoch (napr. v češtine) je zasa tento vzťah obrátený. Navyše tu možno uvažovať o súhre neutralizácií a alternácií na jednej strane a vokálnych a konsonantických alternácií na druhej strane. V slovenčine sú neutralizácie a alternácie zviazanejšie (preukazuje to možno dokumentovať na dominantnosti alternácií, v ktorých sa alternanty líšia len jedným dištingtívnym príznakom, podobne ako pri vzťahu foném vytvárajúcich neutralizovateľný protiklad). Možno tu konštatovať aj ďalšie osobitosti slovenčiny: Pri využívaní konsonantických alternácií sa v spisovnej slovenčine intenzívne manifestuje tlak morfológickej roviny – tendencie po jednotnej báze a tendencie

---

<sup>43</sup> Sokolová, 1999, s. 31, 36.

<sup>44</sup> Tamže, s. 45.

<sup>45</sup> Porov. Sabol, 1991.

po uniformite tvarov<sup>46</sup>. V spisovnej slovenčine je ďalej súhra v zá-  
mere kvantity signalizovať morfológický proces (neutralizácia  
kvantity, obmedzenie kvantitatívnej alternácie) a derivačný proces  
(kvantitatívna alternácia, čiastočné narúšanie neutralizácie  
kvantity). Podobne sa rozdiel tvarotvorného a slovotvorného po-  
stupu v spisovnej slovenčine vykresľuje aj zmenami spoluhlá-  
sok: „oblúbenosť“ alternácií korelovaných spoluhlások a ústup  
alternácií nekorelovaných spoluhlások v slovenskom tvarosloví  
sú očividné<sup>47</sup>; alternácie nekorelovaných spoluhlások (ide o striedanie  
*k*, *ch*, *h*, *g* s tupými sykavkami: *krok/krôčik*, *orech/oriešok*,  
*breh/briežok*, *striga/strídža* a pod.) sa na rozdiel od tvaroslovia sys-  
témovo uplatňujú pri derivácii. K súhre vokálnych a konsonan-  
tických alternácií v slovenčine možno konštatovať, že ako členy  
kvantitatívnej korelácie vystupujú zvyčajne korelačné fonémy  
(*koňa – kôň*, *žena – žien*, *sudca – súd*) a zároveň sú veľmi frekven-  
tované alternácie korelovaných konsonantov<sup>48</sup> (porov. aj vyššie).

V závere možno konštatovať, že typológia poskytuje opti-  
málnu základňu nielen pre teoretický porovnávací výskum jazy-  
kov, ale je disciplínou, ktorá „otvára oči“ aj pri praktickom štú-  
diu jazykov. Z tohto konštatovania vyplýva aj jej zástoj pri vý-  
skume i osvojovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Teoretické aj pragmatické signály typológie sú komplexné:  
upozorňuje nás nielen na spoločné črty jazykových štruktúr, ale  
– v obrátenom „garde“ – aj na špecifiká, neopakovateľný pôvab  
a vzrušujúcu krásu jednotlivých jazykov, no zároveň aj myslenia  
a správania ich nositeľov. Je to integrujúca disciplína: nepriamo  
nám ukazuje v jazykoch to, čo spája, kooperuje, spolupôsobí; po-  
máha nám nachádzať – cez „všeľudské“ charakteristiky jazykov

---

<sup>46</sup> *Morfológia slovenského jazyka*, 1966, s. 48.

<sup>47</sup> Sabol, 1979.

<sup>48</sup> Podrobnejšie Sabol, 1991, s. 266 – 267; tam aj ďalšia lit.

– v našom komunikačnom partnerovi aj s iným základným jazykovým vedomím a rečovou kompetenciou nášho blízkeho. Ticho bdie nad tým, aby hlas odosielateľa v dnešnom svete nebol hlasom volajúceho na púšti.

ÚLOHA: Pokúste sa na základe obrazného esejistického záveru J. Sabola charakterizovať Slovákov ako národ prostredníctvom hlavných typologických črt slovenčiny, tak ako sú uvedené v tejto kapitole.

SKÚSENOSTI Z PRAXE: Keďže podľa zákonitostí psychológie nás vždy najprv zaujmú rozdielnosti, aj môj celkom prvý jazykový, či temer jazykovedný, sasistický zážitok (z roku 1981) má šikmé oči. Volám sa Jošimoto Kawasaki, ale nehovorte mi, prosím, Jožko! Predstavil sa môj prvý živý Japonec. Asi bude mať problém so slovenskými zdobneninami, keďže sú všetci pomenejší, pomyslela som si, ešte ako študentka – asistentka SAS-u. Až keď som spoznala pani Akiko a iné dámy s príznačným japonským zakončením ženského mena, nazrela som trochu do Jošimotovej potenciálnej feministickej nominálnej fóbie, ktorou som nastúpila cestu jedinečného všeobecnolingvistického kurzu<sup>49</sup>.

ÚLOHA: Na základe osobného zážitku M. Sedlákovej pokúste sa vysvetliť pojem *potenciálnej feministickej nominálnej fóbie* a vysvetliť, s čím súvisí. Pokúste sa zistiť, čo evokuje prípona *-a* vo francúzštine, a porovnajte ju so silnými rodovými relačnými morfémi v slovenčine.

---

<sup>49</sup> Sedláková, 2014b.

## Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka

### Základné pojmy

Úroveň komunikačných zručností v cudzom jazyku sa zvyčajne posudzuje na základe lingvistických a didaktických kritérií, komplexné hodnotenie jazykovej kompetencie však predpokladá aj zohľadnenie pragmatických a sociokultúrnych aspektov, ktoré určujú charakter a často i obsah výučby a zároveň ovplyvňujú stupeň osvojenia komunikačných stratégií študujúcich. Preto integrálnou súčasťou vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka je prezentácia reálií, národných symbolov, tradícií a kultúrnych artefaktov označovaných osobitnými výrazmi, ktoré si žiaci v cieľovom jazyku musia osvojiť. Medzi etnoreálie možno zaradiť aj súbor sociálne a kultúrne podmienených neverbálnych znakov. Podľa J. Hasila (2011, s. 28) lingvoreálie, teda vnútorné reálie, predstavujú široký, vnútorne štruktúrovaný komplex najrôznejších poznatkov, znalostí, zručností a postojov, ktoré sa priamo odrážajú v jazyku.

Vzory, modely, normy alebo štandardy vnímania, myslenia, hodnotenia a správania sú tradične známe pod spoločným termínom **kulturéma**. Podľa O. Orgoňovej a J. Dolníka (2011) možno kulturémy chápať ako „materiálne alebo duchovné kultúrne symboly a morálne hodnoty každodenného života“, ktoré sú vnímané diferencovane v súlade so sociálnou stratifikáciou nositeľov daného jazyka. Vznik, forma a charakter kulturém, ako aj ich uplatnenie v národných spoločenstvách sa riadia osobitnými zákonitosťami. Isté prejavy správania prijateľné v jednej kultúre nemusia byť vždy rovnako hodnotené z pozície nositeľov inej kultúry. Táto skutočnosť výrazným spôsobom ovplyvňuje interkultúrny ráz vzdelávania cudzincov, ktorých treba

viest k odhaľovaniu, registrovaniu a uvedomovaniu si kultúrnych odlišností a vhodnou formou odkrývať najmä výrazné medzikultúrne rozdiely. Pri interkultúrnom kontakte však zvyčajne nejde len o identifikačný komponent súvisiaci s etnoidentitou, ale jasne sa tu prejavuje práve evalvačný komponent, zameraný na interpretáciu a hodnotenie javov zasahujúcich jednak oblasť duchovnej kultúry, jednak prejavy najzákladnejších súčastí ľudského života, akými sú napríklad každodenné rituály, práca, peniaze, strava, odievanie, bývanie a pod.

ÚLOHA: Akým javom v národných kultúrach susediacich so Slovenskom by ste priradili termín kulturéma?

V súlade s typológiou J. Dolníka (2010) možno etnoreálie rozčleniť na **artefakty**, kam patria predmety materiálnej kultúry, **mentafakty**, ktoré zahŕňajú mentálne správanie prejavujúce sa špecifickými rituálmi či stereotypmi, a **sociofakty** vyjadrujúce sociálne vzťahy, ich vzájomné usporiadanie a štruktúru. Práve v rámci interkultúrnej komunikácie sa odkrývajú nové dimenzie skúmania i špecifického vnímania symbolov, ich asociácií a konotácií, ktoré sa potom zákonite premietajú do prejavov komunikačných partnerov a tvoria tak jednotky širšie chápaného interkultúrneho diskurzu.

ÚLOHA: Vymenujete niekoľko artefaktov, mentafaktov a sociofaktov, ktoré sú pripisované Slovákom. Myslíte si, že Slováci sa vidia rovnako, ako ich vidia cudzinci? Diskutujte o problematike.

### Lingvokulturéma v didaktike

Keďže cieľom cudzojazyčného vzdelávania je osvojiť si jazykovú realizáciu kultúrnych reálií, v didaktike uprednostňu-

jeme termín **lingvokulturéma** (Pekarovičová, 2014). Lingvokulturéma je súčasťou jazykového obrazu sveta a zahŕňa všetky formy vnímania, myslenia, hodnotenia, konania a správania, ktoré väčšina príslušníkov určitej kultúry považuje za normálne, samozrejmé, typické<sup>50</sup>. V našom ponímaní sa opierame o klasickú interpretáciu lingvokulturémy, ktorá zahŕňa aj koncepty každodenného poznania zakomponované v paremiologickom a frazeologickom fonde. Patria sem aj stereotypy motivované etnocentrickým a antropocentrickým vnímaním formujúcim sa v kolektívnom vedomí nositeľov jazyka prostredníctvom upevňovania, zovšeobecňovania a kondenzácie jazykových významov a kategórií. Jazykový obraz sveta a jeho koncepty predstavujú potom koncentrovanú schému kľúčových znalostí a vzorcov správania, ktoré sú vyjadrené v jazyku. Takýto súbor modelov jazykového správania je závislý od systému hodnôt sprostredkujúcich princípy nazerania na svet. Hodnoty ovládajú videnie skutočnosti, sú „činiteľom, ktorý integruje elementy obrazu sveta ukotveného v tradícii a fungujúceho v istom spoločenskom okruhu. V konečnom dôsledku hodnoty vytvárajú kultúrnu a sociálnu identitu nositeľa jazyka“ (Bartmiński, 2007, s. 134).

Lingvokulturémy sú teda úzko spojené s kultúrnym a sociálnym kontextom, viaže sa na ne kultúrny zmysel a z ich sémantiky sa dajú vyvodzovať kultúrne špecifiká komunikujúcich. Po formálnej stránke môže byť lingvokulturémou jedno slovo, fráza, výrok, ale aj celý text, v ktorom sa vyskytujú hierarchizované skupiny lingvokulturém viažuce sa na rovnaký alebo podobný význam. Daný význam podmieňujú práve typické lingvoreálie či etnoreálie a ich uplatňovanie v jazykovom prejave komunikantov vzhľadom na sociálnu a kultúrnu podmienenosť.

---

<sup>50</sup> Lingvokulturémy ako reprezentanti jazykovej aj mimojazykovej reality predstavujú viac-menej ustálenú sieť asociácií, ktorej hranica je labilná a pohyblivá (Vorobjov, 1997, s. 48; Blaho, 2006 s. 295).

Niektoré lingvokulturémy sa dajú ľahšie usúvzťažniť s typickými reáliami patriacimi do bezekvivalentnej lexiky, pretože pomenúvajú špecifickú reáliu, ktorej výskyt neprekračuje hranice regiónu jazyka, napr. typické jedlo (lokše, haruľa), výrobky (drumbľa, fujara), tanec (odzemok, čapáš), národne či regionálne podmienené pomenovania sviatkov, udalostí (odpust – hody, koledovanie, šibačka) a pod. Inú skupinu reprezentujú lingvokulturémy majúce síce ekvivalent, ale ten sa viaže na odlišnú realému, spojenú napríklad s používaním odlišného kalendára, čo sa prejavuje v nejednotnom slávení národných či cirkevných sviatkov, ako sú Vianoce, Veľká noc, Nový rok, Traja králi a pod.

Na pozadí týchto vzorov sa posudzuje a reguluje **vlastné a nie vlastné**, teda cudzie **správanie**, prameniace z etnokultúrnych a historicko-sociálnych odlišností zakódovaných v jazyku a prejavujúcich sa kultúrnymi a rituálovými zvláštnosťami východiskovej a cieľovej kultúry. Nejde však o nemenný vzťah, ale o dynamický proces založený na charaktere interlingválnej a interkultúrnej proxemiky<sup>51</sup>, ktorá sa prejavuje v rozličnej miere zhôd, paralel a podobností, častejšie však vzájomnými odlišnosťami až kontrastmi medzi vlastným a cudzím jazykom, medzi vlastnou a cudzou kultúrou, týkajúcimi sa hodnotového systému i komunikačnej praxe. Medzi jazykové proxemické parametre sa radí genetický, typologický a štruktúrny parameter. K mimojazykovým proxemickým parametrom sa priraduje temporálny, teritoriálny parameter a celý rad sociálnopsychologických para-

---

<sup>51</sup> Špecifikácii kontaktných javov pre naše účely najlepšie zodpovedá termín **interlingválna proxemika**, resp. **princíp interlingválnej proxemiky**, vzťahujúci sa na jazykovú i mimojazykovú vzdialenosť medzi dvoma (prípadne viacerými) jazykmi, ktoré prichádzajú do kontaktu (Ološtiak, 2004). V našom prípade ide o špecifický druh kontaktu východiskového a cieľového jazyka, ale aj východiskovej a cieľovej kultúry frekventantov, ktorý nazývame pojmom **interkultúrna proxemika**. Bližšie Pekarovičová, 2014.

metrov súvisiacich s fungovaním spoločnosti, ako sú ekonomické, politické, kultúrne, konfesijné, demografické, psychologické či axiologické faktory<sup>52</sup>. Uvedený prehľad proxemických vlastností korešponduje s našou doterajšou klasifikáciou relevantných parametrov, ku ktorým sa radí typologická, genetická a areálová charakteristika cieľového a východiskového jazyka, etnokultúrna identita a psychosociálna charakteristika študujúcich, miesto a typ vzdelávacej inštitúcie, charakter, zameranie a stupeň jazykového vzdelávania, ako aj osobnostný profil učiteľa/lektora (Pekarovičová, 2004, 2013).

ÚLOHA: Ktorý jazyk je z hľadiska interlingválnej proxemiky slovenčine najbližší? Pokúste sa svoje tvrdenie dokázať.

### Interkultúrna kompetencia

Cieľom interkultúrne ladenej výučby je upriamiť pozornosť na paralely, ale najmä na nezhody medzi kulturami cieľovej a východiskovej kultúry, ktoré sú zdrojom medzikultúrneho neporozumenia a transkultúrnych bariér. Na to, aby študujúci mohli úspešne predchádzať potenciálnym bariéram, je potrebné cieľavedome rozvíjať ich **interkultúrnú komunikačnú**

---

<sup>52</sup> Proxemické parametre sú podľa M. Ološtiaka (2004, s. 132) ovplyvňované vlastnosťami, medzi ktoré patrí dištančnosť (vzdialenosť medzi jazykmi rozličného druhu), relačnosť (ide o vzťah medzi jazykmi), vektorovosť (jazykový kontakt má svoj smer), intenzitnosť (jazykový kontakt sa uskutočňuje v istej intenzite) a stratifikačnosť a registrovosť (do kontaktu s cudzím jazykom prichádzajú jazykové variety, útvary preberajúceho jazyka jednotlivco, nie národný jazyk ako celok).



**kompetenciu**<sup>53</sup>, ktorá im umožňuje ľahšie vstupovať do medzikultúrnych vzťahov, chápať ich v kontexte existujúcich kultúrnych dimenzií a vzniknuté situácie úspešne riešiť. Interkultúrna kompetencia jednak slúži ako orientačná báza vzhľadom na komunikačné okolnosti, komunikačný zámer, jednak pomáha predvídať správanie komunikačného partnera a usmerňuje primeranú reakciu. Úspešná komunikácia medzi predstaviteľmi rozličných kultúr v súčasnej dobe kladie vysoké nároky tak na odbornú a jazykovú pripravenosť partnerov, ako aj na ich schopnosť interaktívne, kooperatívne a podľa možnosti bezkonfliktne riešiť kultúrne motivované či rituálové problémy vzájomnej komunikácie. Preto cieľom výučby cudzích jazykov je rozvíjanie a získanie interkultúrnej kompetencie prostredníctvom znalosti reálií cieľovej kultúry, konfrontáciou prejavov správania jej príslušníkov v porovnaní s vlastnými modelmi správania, hľadáním podobností, paralel i rozdielov v sociálnom usporiadaní spoločnosti.

ÚLOHA: Na základe vlastných skúseností s cudzincami povedzte, akú lingvokultúrnu špecifickosť slovenčiny by ste pri učení cudzincov určite nevynechali.

Existujúce kultúrne rozdiely sa prejavujú odlišným jazykovým stvárnením sveta, odrážajú inú škálu hodnôt, a tak ovplyvňujú repertoár jazykovej etikety či používanie honorifik ako špecifických rečových prostriedkov na vyjadrovanie diferencovaných sociálnych vzťahov. Medzikultúrne zručnosti sú nevyhnutnou podmienkou komunikačnej kompetencie žiakov, ich kvalita

---

<sup>53</sup> Interkultúrna kompetencia je podľa J. Průchu (2010, s. 46) spôsobilosť jedinca realizovať s využitím osvojených znalostí o špecifikách národných kultúr a príslušných schopností efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr. Jej základom je jazyková vybavenosť jednotlivca a rešpektovanie kultúrnych špecifik partnerov.

však závisí od schopnosti učiteľa podnietiť záujem žiakov o inú kultúru, od jeho metodiky zaujímavu a atraktívne im sprostredkovať realitu s dôrazom na medzikultúrne rozdiely, ktoré sú podmienkou efektívnej komunikácie. Napriek tomu, že kulturémy obyčajne fungujú ako normatívny orientačný systém, predsa sú relatívne a premenlivé, odrážajú dynamiku vnútrospoločenských aj interetnických premien, čo možno neustále sledovať aj v našom priestore na pozadí existujúcich geopolitických vzťahov v Európe i vo svete.

ÚLOHA: Za pomoci štúdie K. Jechovej (pozri v zozname literatúry) diskutujte o interkultúrnej kompetencii učiteľov a žiakov na stredných a základných školách v maďarskom a rómskom prostredí na Slovensku.

### **Lektor a jeho didaktická kompetencia**

Je nesporné, že efektívnosť učenia sa cudzieho jazyka i kvalita samotného vzdelávacieho procesu sú vo veľkej miere výsledkom pôsobenia učiteľa/lektora, jeho pedagogického taktu, odbornej spôsobilosti, ale aj interkultúrnej citlivosti. V tejto súvislosti môžeme uvažovať o principiálnych otázkach budovania všeobecnej didaktickej kompetencie učiteľa či lektora cudzieho jazyka a aspoň naznačiť niektoré čiastkové zručnosti nevyhnutné na jeho úspešné pôsobenie na domácich školách i v zahraničí. Práve miesto i charakter úloh, ktoré musí v rámci svojho lektorského pôsobenia plniť, určujú predpoklady výberu vzhľadom na jeho profesijný a osobnostný profil. Je to predovšetkým profesionalita lektora, odvíjajúca sa od jeho odborných znalostí predmetu získaných počas filologického štúdia a od jeho schopnosti

prepájať teoretické poznatky o typologických vlastnostiach jazykového systému s praktickými potrebami účastníkov kurzov<sup>54</sup> osvojiť si relevantné komunikačné zručnosti so zreteľom na pedagogické okolnosti prezentácie cieľového jazyka, nevynímajúc sprístupňovanie príslušných lingvovreálíí. Ide o schopnosť spracovať učivo tak, aby sa dosiahol didaktický zámer zo strany oboch subjektov pedagogickej komunikácie, teda z pohľadu učiteľa aj študenta, aby ich vzájomná interakcia prebiehala podľa možnosti bezporuchovo. Každá jazyková činnosť si vyžaduje v prvom rade dištinktívnu receptívnu schopnosť rozlíšiť relevantné jazykové jednotky a prisúdiť im patričný význam a funkciu. Jazykové prostriedky ako komponenty jazykového systému a komunikácie sa z pohľadu didaktiky cudzieho jazyka tematizujú komplexne vzhľadom na dosiahnutie komunikačného zámeru, uplatnenie v komunikácii a získanie príslušných komunikačných zručností (Pekarovičová, 2004, s. 130). Samotné gramatické znalosti či znalosť slovnej zásoby nie sú zvyčajne skutočným cieľom cudzojazyčnej výučby, sú len prostriedkom na získanie komunikačnej kompetencie. Ťažiskom jazykovej prípravy cudzincov je osvojenie si štyroch cieľových zručností komplexnej komunikačnej kompetencie, a to receptívnych zručností, **počúvania** a **čítania** s porozumením, ako aj rozvíjanie **hovorenia** a **písania** ako produktívnych komunikačných zručností.

Intenzitu a efektívnosť získania komunikačnej kompetencie ovplyvňuje aj charakter kontaktu východiskového materinského jazyka študenta s vyučovaným cieľovým cudzím jazykom,

---

<sup>54</sup> Prepojenie lingvistickej teórie a didaktickej praxe podčiarkuje J. Sabol (2014, s. 40) vo svojej reflexii letnej školy *Studia Academica Slovaca*. „Sasistické jazykové prostredie je vynikajúcou školou aj pre skúmanie jazykovej typológie. Práve v ňom som si utvrdzoval fakt, že práve typológia poskytuje optimálnu základňu nielen pre teoretický porovnávací výskum jazykov, ale je disciplínou, ktorá ,otvára očí' aj pri praktickom štúdiu jazykov”.

pričom je dôležité, či sú to jazyky typologicky a geneticky príbuzné, areálovo blízke alebo naopak, do didaktického vzťahu vstupujú jazyky odlišné, vzdialené s rozdielnym gramatickým a fonetickým systémom. Práve jazyková typológia ovplyvňuje výber didaktických prostriedkov a metodiky ich usporiadania či preferenciu istých foriem v jednotlivých fázach výučby. Pri získavaní komunikačnej kompetencie sa často podceňuje koordinácia jazykovej výchovy, súčinnosť výučby materinského jazyka a cudzích jazykov, nedostatočne sa využíva známy Komenského didaktický princíp, že dobrá znalosť materinského jazyka je kľúčom k poznávaniu cudzích jazykov, a naopak, znalosť cudzích jazykov prispieva k hlbšiemu, „uvedomenému“ poznaniu systému vlastného jazyka a možností jeho použitia (Pekarovičová, 2004, s. 21).

Častou príčinou neúspešného štúdia je nedostatočné využívanie interlingválnych aj intralingválnych súvislostí. Jednotlivé jazykové javy sa prezentujú izolovane, bez príslušnej explanačie vzájomných väzieb medzi jednotkami systému a ich fungovaním v komunikácii. Ak povedzme nácvik deklinačného systému slovenčiny je zameraný len na ovládanie príslušných tvarov a nemá oporu v syntaktickej štruktúre vety, teda ak frekventant nepochopí funkciu jednotlivých pádov, má obyčajne problémy pri komunikácii a náležité tvary používa len mechanicky, bez väzby na aktuálny význam danej jednotky. Odvodzovanie nových vlastností osvojovaných štruktúr na základe známych skutočností prebieha často neuvedomene, s nedostatočnou znalosťou medzirovinných vzťahov vyučovaného jazyka, ktorá sa ešte prehľbuje absenciou formálnych a významových súvislostí medzi východiskovým a cieľovým jazykom. Prirodzene sa tento fakt odrazí aj na požiadavke vnímania a registrovania medzikulturných rozdielov prejavujúcich sa v myslení i jazykovom správaní. Aby učiaci sa chápali etnokultúrne zvláštnosti cieľovej kul-

túry, je potrebná sociokultúrna kompetencia, ktorá je predpokladom úspešnej komunikácie, a práve lektor ju môže správnym prístupom usmerňovať, rozvíjať a prehľbovať.

S požiadavkou odbornej a interkultúrnej kompetencie lektora úzko súvisí jeho osobnostný profil<sup>55</sup>, charakterové vlastnosti, samostatnosť a autonómnosť, ako aj schopnosť rozlišovať hlavné ciele od vedľajších aktivít, schopnosť skĺbiť vzdelávanie s nácvikom potrebných zručností spolu s prirodzeným osvojením etických princípov a stratégií typických pre orientáciu v cieľovej krajine. Dôležitú úlohu pritom zohrávajú lektorove komunikačné schopnosti, formulovanie problému a metodika jeho výkladu s využitím názornosti a primeraných príkladov. Neodmysliteľnou súčasťou jeho výbavy je aj dobrý jazykový prejav v súlade so zásadami jazykovej kultúry, jasná výrazná artikulácia, správna intonácia prejavu, dodržiavanie spisovnej výslovnosti, schopnosť vzorového sprostredkovania špecifík zvukovej stavby cieľového jazyka. K týmto predpokladom sa pripája zmysel pre správnu proporcionalitu didaktických činností, kombinovanie povinných a fakultatívnych súčastí lektorského poslania. Patrí sem jednak premyslená organizácia a štruktúra vzdelávacieho procesu, jednak atraktívny plán mimoškolských aktivít, ktoré priťahujú záujem študentov a podporujú dnes preferované zážitkové učenie<sup>56</sup>. Na miestach, kde lektor cudzieho jazyka je osamelým bežcom a nemá oporu medzi domácimi učiteľmi, sú

---

<sup>55</sup> Pri profilácii učiteľa nemôže ísť iba o rozvíjanie jeho vedomostí, zručností a kompetencií, ale aj o charakter a kľúčové vlastnosti osobnosti (Ligoš, 2009, s. 22).

<sup>56</sup> Komunikačné a zážitkové vyučovanie je síce doménou didaktiky cudzích jazykov, predsa sa dnes preferuje aj pri vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka. K metodike jazykovo-komunikačného vyučovania a rozvíjania zručností žiakov podrobnejšie v monografii: J. Palenčárová, J. Kesselová, J. Kupcová, 2003.

nesmierne dôležité manažérske schopnosti a kreatívnosť pri získavaní študentov, ako aj talent správne posúdiť aktuálnu situáciu a nájsť optimálne riešenie existujúcich problémov.

Na základe všeobecných lingvodidaktických kritérií i vlastnej lektorskej skúsenosti sa pokúsime sformulovať špecifické predpoklady výberu lektora cudzieho jazyka, požadované charakterové vlastnosti s cieľom vymedziť symbolické desatoro, a naznačiť tak nevyhnutné portfólio jeho profesijnej výbavy. Aby sa pôsobenie lektora dalo považovať za didakticky efektívne ako zmysluplné naplnenie jeho jazykovo-kultúrnej misie, mal by deklarovať tri základné **súčasti didaktickej kompetencie**, a to primeranú **odborno-metodickú spôsobilosť**, **interkultúrnu kompetentnosť** a mať požadovaný **osobnostný profil**. Vychádzajúc najmä z prezentácie slovenčiny ako cudzieho jazyka v zahraničí aj v rámci jazykovej prípravy na Slovensku, možno tieto požiadavky zhrnúť do desiatich rád pre lektora cudzieho jazyka zameraných na budovanie pozitívnej sebareprezentácie i prirodzenej kultúrnej diplomacie, ktorá prispieva k rozvoju medzikultúrnych vzťahov.

#### **Desať rád učiteľom a lektorom cudzieho jazyka**

- 1. Dobre poznaj vyučovaný jazyk a jeho fungovanie v praxi.*
- 2. Uvedom si, že si reprezentantom, ba vyslancom svojej krajiny.*
- 3. Pestuj u študujúcich pozitívny vzťah k vyučovanému jazyku a kultúre.*
- 4. Buď vnímavý a tolerantný voči medzikultúrnym rozdielom.*
- 5. Vysvetľuj učivo v súvislostiach a používaj atraktívne príklady.*
- 6. Buď korektný a spravodlivo hodnot výkony študentov.*
- 7. Buď aktívny, tvorivý, angažuj sa v škole i mimo nej.*
- 8. Hľadaj príčiny chýb, nenechaj sa odradiť neúspechom.*

*9. Neustále sa vzdelávaj, v odbore i v didaktike.*

*10. Svoje výstupy prezentuj na vedeckých fórach a publikuj.*

### **Odborno-metodická spôsobilosť**

Azda najväčší podiel na efektívnosti mnohostranného lektorovho poslania má práve jeho **odborná spôsobilosť** a láska k vyučovanému predmetu, ktorou môže osloviť a pozitívne motivovať študentov k lepšiemu výkonu. Odborné kompendium lektora cudzieho jazyka tvorí jednak **lingvistická kompetencia**, zahrnujúca dobrú znalosť jazykového systému so zreteľom na formu, význam a fungovanie jazykových jednotiek v komunikácii, jednak **interpretačná kompetencia** zameraná na optimálne prepojenie lingvistických poznatkov s praktickým nácvikom rečovej komunikácie. Je veľkou výhodou, ak samotné lektorské pôsobenie prirodzene nadväzuje na predchádzajúcu pedagogickú skúsenosť a ďalšie aktivity kandidáta, najmä v oblasti vedeckého či aplikovaného výskumu a publikačnej činnosti. Zvyčajne sa totiž očakáva, že sa lektor ochotne podľa svojej odbornej špecializácie zapojí do rôznorodej činnosti aj v mieste svojho pôsobiska, ak sú tam vytvorené podmienky. Napriek tomu, že lektorova práca si najmä v prvej fáze vyžaduje veľa času na zorientovanie, na zistenie potrieb frekventantov i zámerov lektorátu, na spoznanie špecifik prostredia, predsa by sa lektor nemal vyhýbať povinnostiam a mal by rešpektovať požiadavky vedenia zahraničného pracoviska. Podmienkou úspešného lektorského pôsobenia je hľadanie účinných prostriedkov sebaaprezentácie neustále konfrontované s rozličnými formami sebareflexie. Inšpiráciou na lepší výkon môže byť dotazníková metóda určená na sebaanalýzu učiteľa, ktorú vytvoril Geoffrey Petty (2008, s. 107). Ponúkaný dotazník obsahuje rozličné otázky týkajúce sa pedagogickej interakcie, ktoré môžu poslúžiť na lepšiu a presnejšiu

sebareflexiu učiteľových schopností, na to, ako jeho prácu i výklad vnímajú žiaci, a tak mu pomôcť budovať vlastnú didaktickú kompetenciu.

K vedeckému kreditu lektora zaiste prispieva **riešenie spoločných projektov, účasť na vedeckých podujatiach, publikovanie výsledkov výskumu a prezentácia výstupov vlastnej lektorskej činnosti**. V závislosti od typu kontaktu medzi východiskovým a cieľovým jazykom i charakteru lektorátu sa otvára priestor pre iniciatívu lektora využiť v rámci sprístupňovania študijného odboru množstvo inovačných postupov, ako predstaviť adeptom daný jazyk tak, aby umocnil ich záujem o jeho štúdium. Jednou z ciest je výber vhodných učebných materiálov, ak má takéto lektor k dispozícii, ak nie, je potrebné zvážiť vlastnú tvorbu učebných textov a cvičení, šitých takpovediac na mieru. Pravdaže, všetko sa odvíja od vzdelávacieho cieľa a od typu lektorátu, či daný jazyk sa študuje ako odbor alebo len ako voliteľný predmet. Nič to však nemení na angažovanosti lektora čo najlepšie predstaviť jazyk na pozadí všeobecných didaktických zásad a postupovať: **od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od známeho k neznámemu, od zhodného k odlišnému, od frekventovaného k menej frekventovanému, od pravidelného k nepravidelnému**, rešpektujúc pritom **postupnú náročnosť a primeranosť obsahu i rozsahu učiva**, ako aj metodicky premyslenú **algoritmizáciu krokov** pri jeho semantizácii. Predpokladom správneho hodnotenia výkonov je dokonalé poznanie štandardov cieľových zručností pre jednotlivé stupne jazykovej prípravy, ktoré zodpovedajú požiadavkám Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Skúsenosti z lektorskej praxe doma i v zahraničí potvrdili potrebu diferencovaného prístupu k cudziemu jazyku, ktorý sa odráža najmä v odlišnej forme sprístupňovania gramatickej stavby cudzincom s dôrazom na opis výrazných črt jazykových javov a explicitnejšie formulovanie gramatických pravidiel. Ťažisko jazykovej prípravy sa presúva na získanie **kommunikačnej kompetencie**. Otvára sa tu principiálny problém,



ako predstaviť cudzincovi jazykový systém tak, aby čo najrýchlejšie získal **pragmatickú lingvistickú kompetenciu** a naučené vedomosti vedel správne v rečovej praxi uplatniť. Sledujúc tento didaktický cieľ, treba mať na zreteli jednak sféru prezentácie/vyučovania jazyka, jednak sféru osvojovania si jazykových zručností či vnímania jazyka z pohľadu cudzinca a s tým súvisiacu metodiku jeho sprístupňovania cudzincom.

Súčasťou komunikačnej kompetencie je etnokultúrna zložka, ktorá predstavuje znalosť konvencií súvisiacich s predmetom komunikácie, predpokladá poznanie zvyklostí a rituálov cieľovej kultúry. Ide o schopnosť učiteľa sprístupniť študujúcim príslušné kulturémy ako vzory, modely alebo štandardy správania a zároveň ich primerane v komunikačnej interakcii uplatniť. Na to, aby mohol študujúci bezporuchovo komunikovať, potrebuje primeraný základ z lingvoreálií, kultúrnych reálií a univerzálií, ktoré sú predpokladom **sociokultúrnej kompetencie**. V tomto zmysle sociokultúrna kompetencia funguje ako katalyzátor interkultúrnej komunikácie so zameraním na spoločné znaky i odlišnosti verbálnej komunikácie a neverbálnych prostriedkov v cieľovej kultúre v porovnaní s východiskovou kultúrou frekventantov. V tejto súvislosti vyvstáva otázka, do akej miery sa cudzinci pri osvojovaní lingvoreálií môžu oprieť o vlastné kultúrne tradície, návyky, zvyklosti, rituály a v čom sa líšia prejavy nositeľov cieľovej kultúry od ich mentality a vlastného jazykového obrazu sveta. Blízkosť alebo dištančnosť východiskovej a cieľovej kultúry sa premieta v adaptabilnosti frekventantov prijímať nové sociálne a kultúrne prejavy, chápať ich vzájomné vzťahy a efektívne uplatňovať v komunikácii. Ide o metodiku rozvíjania interkultúrnej kompetencie, teda o nácvik schopnosti bezporuchovo a bezkonfliktne riešiť kultúrnošpecifické problémy v súlade s normami cieľovej krajiny.

## Profil lektora cudzieho jazyka

Na to, aby lektor zvládol všetky úlohy podľa možnosti bezporuchovo, potrebuje dobrú fyzickú kondíciu a psychickú pohodu prameniaca z vnútornej vyrovnanosti. Jej základom je pedagogický optimizmus a odhodlanie riešiť vzniknuté problémy s taktom a prehľadom. K tomu sa pridružuje schopnosť predvídať možné komplikácie a umenie predchádzať konfliktom. Aby bol kandidát na lektora pripravený na zvládnutie lektorskej misie, mal by sa odborne a metodicky vzdelávať. V rámci špecializovaného kurzu didaktiky cudzieho jazyka sa rozoberajú problémy lingvodidaktickej koncepcie so zameraním na potreby širokospektrálnej lektorskej činnosti v domácom prostredí i na školách v zahraničí. Cieľom kurzu je tematizovať otázky sprístupňovania gramatiky a lexiky, diskutovať o potenciálnych problémoch, komunikačných bariérach spôsobených interferenciou a hľadať také formy a metódy prezentácie slovenčiny cudzincom, aby čo najvýstižnejšie zachytávali podmienky efektívneho osvojovania receptívnych a/alebo produktívnych rečových zručností. Účastníci kurzu didaktiky sú vedení k vnímavosti voči diferencovaným potrebám cudzincov práve na základe odlišných okolností, aby pohľadom na slovenčinu očami cudzinca postupne získali zmysel pre výber, mieru i spôsob prezentácie učiva<sup>57</sup>. Atraktivnosť kurzu zvyšuje možnosť absolvovať pedagogickú prax, jednak formou hospitácií na prebiehajúcich kur-

---

<sup>57</sup> Úlohu takejto prípravy lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka v celoslovenskom meradle vykonáva Studia Academica Slovaca - centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk pôsobiace na Filozofickej fakulte UK, ktoré od roku 2012 ponúka akreditovaný **dvojsemestrálny kurz didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka**. Informácie o kurze možno nájsť na [www.fphil.uniba.sk/sas](http://www.fphil.uniba.sk/sas).

zoch počas semestra, jednak aktívnym vedením vyučovacích hodín v skupine alebo individuálne podľa aktuálnej situácie a stupňa jazykovej prípravy frekventantov.

Absolvent kurzu didaktiky je schopný predstaviť špecifiká slovenčiny a slovenských reálií so zreteľom na sociolingvistické a etnokultúrne aspekty, ktoré sa menia podľa toho, kto je účastníkom kurzu, z akej krajiny či jazykovej oblasti adepti pochádzajú, aká je ich študijná motivácia. Práve materinský/primárny jazyk frekventanta môže spolurozhodovať pri výbere didaktickej stratégie, optimálnej voľbe učebných materiálov i metód, o potrebe používať v kurzoch pre začiatočníkov sprostredkovací jazyk alebo vyučovať priamo v cieľovom jazyku. Podľa E. Tandlichovej (2004) dôležitou súčasťou pregraduálnej i postgraduálnej prípravy je vedenie k samostatnosti pri riadení vyučovacieho procesu, ku kritickej sebareflexii a k pestovaniu schopnosti čo najobjektívnejšie posúdiť pedagogické parametre a cieľovú skupinu z hľadiska uplatnenia autonómneho učenia a rozvíjania autonómie učiteľov cudzích jazykov. Nie je totiž vôbec ľahké uspieť v silnej konkurencii ponúkaných filológií, a preto treba hľadať také formy a metódy, aby pritiahli záujem študentov a neodradili tých, ktorí si z rozličných dôvodov chcú alebo potrebujú osvojiť práve ponúkaný jazyk. Preto základným predpokladom výberu lektorov slovenského jazyka a kultúry na univerzity v zahraničí je ukončené štúdium slovakistiky a pedagogická prax v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Okrem osobnostných predpokladov a odborno-pedagogického profilu sa od lektora očakáva dobrý geopolitický prehľad, komunikatívnosť a interkultúrna kompetencia najmä so zreteľom na etnokultúrne špecifiká krajiny, v ktorej lektorát pôsobí. Jazykové znalosti a ovládanie reálií prijímajúcej krajiny môžu uľahčiť pôsobenie a presadzovanie didaktického cieľa. Na miestach, kde slovenčina nie je etablovaná ako študijný odbor, kde lektor funguje ako sám vojak v poli a nemá potrebnú oporu v akademickom prostredí, sú nesmierne dôležité manažérske schopnosti a kreatívnosť pri získavaní, ale

najmä udržaní záujmu študentov. Talent lektora sa prejaví zvlášť v krízových situáciách, keď musí riešiť vzniknuté problémy a ukazovať cestu, ako prekonávať komunikačné bariéry. Šancu uspieť v praxi má len taký lektor, ktorý je aktívny, tvorivý a ktorý vie pritažnúť nových záujemcov. Výsledky lektorského pôsobenia najlepšie dokumentujú stopy, ktoré lektor zanechal na študentoch i na svojom pôsobisku.

ÚLOHA: Uveďte z pohľadu potenciálneho lektora slovenského jazyka v zahraničí pozitíva a negatíva takehoto pôsobenia.

## Prezentácia lingvistického obsahu a metód pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka

Keďže sú vyučovacie metódy natoľko univerzálne, že – dalo by sa povedať – všetky možno použiť temer všade, nebudeme im venovať osobitú pozornosť, ale pri výklade jednotlivých javov upozorníme na tie najvhodnejšie. Takže metódam sa venuje viacero kapitol tejto učebnice.

ÚLOHA: Zopakujte si zo všeobecnej didaktiky (Turek, 2014, s. 246 – 247) rozdelenie tzv. slovných metód (oproti názorným a praktickým metódam; slovné metódy sú: monologické, dialogické, práca s textom) a uveďte takú, ktorá sa pri vyučovaní cudzieho jazyka bude používať v minimálnej miere. Aká metóda podľa vášho názoru bude vo vyučovaní cudzích jazykov dominantná?

Zo slovných metód sa pri vyučovaní cudzieho jazyka používa hlavne dialóg a práca s textom, dominujú však praktické metódy s praktickým cieľom naučiť žiaka/šudenta komunikovať v danom jazyku. Nie vždy však pri učení sa cudzieho jazyka musí byť cieľ rovnaký. Niekomu môže stačiť z rôznych dôvodov naučiť sa len napríklad pasívne rozumieť cudzojazyčnému písanému textu. Metódy vždy zodpovedajú vytýčenému cieľu. Z motivačných metód je najlepšia tá, ktorá vychádza z vnútra – chcieť vedieť prirodzene komunikovať v danom jazyku.

ÚLOHA: Na základe odbornej literatúry (Pekarovičová, 2004, s. 32 – 34 alebo 2015) povedzte, čo je obsahom a cieľom lingvodidaktickej koncepcie SakoCJ.

## Osobitosti vyučovania zvukovej roviny slovenčiny

Pred štúdiom tejto podkapitoly si pripomeňte fonetické a fonologické osobitosti slovenčiny buď z klasickej študijnej literatúry, alebo z aplikačných štúdií a monografií (Pekarovičová, 2004, s. 54 – 63; Sedláková, 2005; Pekarovičová a kol., 2005), z ktorých vyplývajú tieto závery smerom k vyučovaniu zvukovej roviny slovenčiny.

Celkom výnimočné miesto v slovenskom fonologickom systéme má kvantita svojou schopnosťou rozlišovať významy slov (dištingtívna funkcia). Od samého začiatku treba žiakov a študentov upozorniť na to, že kvantita je neoddeliteľnou súčasťou slov, že sa **teda slová musia učiť vždy spolu s kvantitou** (slovo *súd* nie je *sud* s nejakou čiarkou).

ÚLOHA: Z dvojíc slov alebo tvarov slov, ktoré sú kvantitou významovo odlišené, tvorte vety, v ktorých by mohlo nedodržaním kvantity dôjsť ku komunikačnému šumu. Spoločne potom uvažujte, pre ktorý stupeň komunikačnej kompetencie žiakov/študentov by boli vhodné. Akým spôsobom by ste ich aplikovali?

PRÍKLAD: *Kam som len položila tie plavky? (Z čoho teraz navarím obed?/Ako sa teraz budem kúpať?)*

**Neutralizácie foném**<sup>58</sup> ako prejav praktického fungovania fonologického systému v spisovnej slovenčine treba z praktických dôvodov z pohľadu cudzinca diferencovať podľa toho, či ovplyvňujú písanú formu alebo nie. **Najrozšírenejšia neutralizácia vlastnosti konsonantických foném je neutralizácia zne-**

---

<sup>58</sup> Najpodrobnejšie Sabol, 1989, odkiaľ vyberáme.

**losti.** Má regresívny priebeh a realizuje sa ako asimilácia, čo znamená, že ak sa stretnú fonémy s rozdielnou vlastnosťou (znelosti), nadobudnú rovnakú vlastnosť (druhej fonémy v poradí vrátane pauzy na konci slova). Ako neutralizované i neutralizujúce prvky sa jej zúčastňujú korelačné dvojice foném, odlišené iba vlastnosťou znelosti (Vc): /p/ – /b/, /f/ – /v/, /t/ – /d/, /s/ – /z/, /c/ – /dz/, /š/ – /ž/, /č/ – /dž/, /ť/ – /ď/, /k/ – /g/, /x/ – /h/, \*osobitosťou je historicky podmienená asimilácia /v/ na neslabičné /u/ na konci slabiky (čo je zároveň i koniec slova): *dub* = [dup], *vták* = [fták], \**krv* = [kru], *odpojit'* = [otpojit'], *kosba* = [kozba], *gong* = [gonk]. Neutralizáciu v rámci slov výnimočne spôsobujú aj sonóry /r/, /l/, /ʎ/, /m/, /n/, /ň/, /j/: *sme* = [zme], *píšme* = [pížme], *plaťme* = [plad' me], a na hranici slova v splývavej výslovnosti aj vokály a pauza (ako neznelý element): *jedz ten chlieb* [jec ten x'liep], *chlieb a soľ* [x'lieb a soľ]. Na základe morfofonologického pravopisného princípu treba žiakov naučiť dať si problémové slovo do tvaru, kde sa neutralizovaná fonéma nachádza v neneutralizovanej pozícii, a podľa toho slovo písať [dup] – duba → dub.

Ďalšie konsonantické neutralizácie sú menej rozšírené. Pri vyučovaní cudzieho jazyka u nefilológov ostávame len pri praktickom nácviku v priebehu reči. Ako učitelia ich musíme perfektne ovládať, ale v zásade ich cudzincom nevysvetľujeme. V prípade, že táto neutralizácia ovplyvňuje pravopis, zavedieme zjednodušené pravidlo. Ide tu o neutralizáciu difúznosti (vnímanú ako tzv. mäkkosť konsonantov). Má regresívny priebeh a realizuje sa ako asimilácia. Ako neutralizované i neutralizujúce prvky sa na nej zúčastňujú korelačné dvojice /t/ – /ť/, /d/ – /ď/, /n/ – /ň/, /ʎ/ – /ʎ': *odd'obnúť* = [o>d'obnúť] = /od'd'obnúť/, *odtiahnuť* = [o>ť'iahnuť] = /oť'ť'iahnuť/. Neutralizačným miestom je prefixálny švík pri derivácii. V takomto prípade sa neutralizácia difúznosti realizuje spolu s neutralizáciou znelosti, v neštandardnej výslovnosti sa z hľadiska miesta neutralizácie dotýka i hranice medzi slovami a z hľadiska neutralizovaných i neutralizujúcich foném sa týka i foném s vlastnosťou sykavosti (*chod' tam* štandardne ako

[*xoť tam*], neštandardne ako [*xotam*] alebo *tuš zaznel* štandardne ako [*tuž zaznel*], neštandardne ako [*tuzaznel*]. Tento prípad svojou frekvenčnou obmedzenosťou nepôsobí problémy ani pri pravopise, pretože vo vedomí žiakov a študentov výrazne funguje frekventovaný prefix *od-*, vo výslovnosti s neneutralizovaným konsonantom.

Neutralizáciu difúznosti spôsobujú i vokál /e/ a i-ové difrongy /ie/, /ia/, /iu/: *plod* – [*o plod'e*], *plot* – [*na plo'e*], *žena* – [*žeňe*], *stôl* – [*na stol'e*]; [*ved'ie*] – *vedú*, [*jed'ia*], [*vple'ie*] – *vpletú*, *vpletať*, [*plyňie*] – *plynú*, [*steli*] – *stelú*, *stlať*. V bežnej reči sa tento typ neutralizácie najviac porušuje v spojení fonémy /l/ a /e/: štandardne [*na stol'e*] i [*na stole*]. **V pravopise sa dá zjednodušiť informáciou**, že pred uvedenými vokálmi, ktoré spôsobujú zmäčenie konsonantu, sa diakritické znamienko mäkkosti nepíše.

Neutralizácia sykavosti (S) a záverovosti (O), ako ju uvádza doterajšia fonologická literatúra, by sa azda dala (pre slovenčinu ako cudzí jazyk) spojením zjednodušiť a považovať za jeden typ neutralizácie. Táto neutralizácia sa v slovenčine dotýka prealveolárnych ústnych (difúzných a akútových) konsonantov /t/, /d/, /c/, /dz/, /s/, /z/, pre ktoré je podľa nášho názoru relevantný rôzny stupeň prítomnosti/nepřítomnosti záveru, čiže medzi jednotlivými členmi mikrosystému by išlo o graduálny protiklad, ktorý by sa dal vyjadriť i vzťahom O – S a dotýka sa dvoch korelačných trojíc /t/ – /c/ – /s/ a /d/ – /dz/ – /z/, navzájom odlišných vlastnosťou znelosti. Neutralizovaná by bola fonéma s vyšším stupňom záverovosti (okluzíva, afrikáta – oba druhy foném s vlastnosťou záverovosti: /t/, /c/; /d/, /dz/), neutralizujúca je fonéma s nižším „stupňom“ záverovosti (afrikáta, frikatíva – oba druhy foném s vlastnosťou sykavosti: /c/, /s/; /dz/, /z/). Výsledkom neutralizácie je totiž vždy polozáverový konsonant (afrikáta; t. j. konsonant s neutrálnym stupňom záveru alebo, inak povedané, s vlastnosťami oboch krajných pólův takto ponímanej graduálnej opozície): **t/d + s/z = c/dz** *bratský*, *podzámok*; *brat stojí*, *pod zemou* [*brackí*, *podzámok*; *bractojí*, *podzemou*] **t/d + c/(dz)=c/dz** *otca*, *chodca*; *plot celý*, *pod cestou/dzekaním* [*occa*, *xocca*; *plocelý*,



*pocestou, dzekaním] c/dz + s/(z) = c/(dz) inovetský, neporadzský; pec stojí, noc zná [inoveckí, neporackí; pectojí, nodzná].*

Takto interpretovaná neutralizácia O – S má regresívny priebeh (neutralizovaná je v poradí prvá, neutralizujúca v poradí druhá fonéma), odohráva sa na hraniciach morfém i na medzislovnom švíku v splývavej výslovnosti spolu s neutralizáciou znelosti; v subštandardnej výslovnosti aj s neutralizáciou difúznosti (*pod' sem*, štandardne ako [*poťsem*], subštandardne ako [*počem*]).

Najmenej rozšírená je v slovenčine neutralizácia akútovosti. Vlastnosť akútovosti je daná artikuláciou v centrálnej časti ústnej dutiny. Neutralizácia má regresívny priebeh, realizuje sa ako asimilácia a zúčastňuje sa jej len jeden korelačný pár foném s vlastnosťou nazálnosti: /n/ – /m/. Neutralizáciu najčastejšie spôsobuje neakútová fonéma /b/: *ženiť – ženba* [žemba, klemba, hamba...]. Upozorníme na ňu len v konkrétnych prípadoch, keď sa s ňou študent stretne.

**Neutralizácie vlastností vokalických foném** sú pre slovenský fonologický systém omnoho závažnejšie, pretože sa dotýkajú aj vyšších rovín. Najrozšírenejšou je **neutralizácia kvantítity**. Kvantitatívnosť ako vlastnosť nositeľa slabičnosti sa vníma ako vlastnosť celej slabiky. Vlastnosť kvantitatívnosti majú v slovenčine nielen jednoduché dlhé vokály /í/, /é/, /á/, /ó/, /ú/, dlhé sonóry /í/, /í/, ale aj diftongy /ie/, /ia/, /iu/ a ô [uo]. Neutralizácia má progresívny smer a realizuje sa ako disimilácia; spôsobuje ju predchádzajúca dlhá slabika (dlhý nositeľ slabičnosti, vokál), neutralizovaná je nasledujúca systémovo dlhá slabika (dlhý nositeľ slabičnosti, vokál), ktorá sa v neutralizačnom postavení skrúti:

- *ženám, o ženách, ale láskam, o láskach, uliciam, ale plácam, sviecam; mestá, mestám, o mestách, ale ústa, ústam, o ústach; miesta, miestam, o miestach srdciam, o srdciach, ale skielcam, o skielcach* (pri deklinácii substantív)

- *pekný, pekného, peknému...*, ale *krásny, krásneho, krásnemu...*; *ktorý, ktorého, ktorému*, ale *dáky, dákeho, dákemu*; *prvý, prvého, prvému...*, ale *piaty, piateho, piatému...* (pri deklinácii adjektíválií)
- *robím, robíš, robí, robíme, robíte*, ale *bránim, brániš, bráni, bránime, bránite* (pri konjugácii verb).

ÚLOHA: Pokúste sa vytvoriť cvičenie na nácvik rytmického krátenia z niektorého z vyššie uvedených morfológických javov. V akej podobe by ste ho aplikovali, v ústnej či písomnej? Na ktorej úrovni? Argumentujte.

Ako neutralizáciu glajdovosti interpretuje J. Sabol<sup>59</sup> rozdielnu distribúciu jednoduchých dlhých vokálov, ktoré sa vyskytujú len po nie mäkkých konsonantoch (tvrdých: /d/, /t/, /n/, /l/, /k/, /g/, /x/, /h/ a obojakých: /b/, /p/, /m/, /v/, /f/, /r/, /z/, /s/), a diftongov, ktoré sa vyskytujú len po nie tvrdých (mäkkých konsonantoch: /ď/, /ť/, /ň/, /ľ/, /č/, /š/, /ž/, /ďž/, /c/, /dz/, /j/ a rovnako po obojakých fonémach. Tento jav, ktorý je pozostatkom prehodnocovania historických fonologických štruktúr a je aj súčasťou alternácií, sa dnes prejavuje v morfológickej diferenciacii tzv. „mäkkých“ a „tvrdých“ skloňovacích typov<sup>60</sup>.

Okrajovú vokalikú neutralizáciu predstavuje neutralizácia vlastnosti difúznosti. Dotýka sa korelačnej dvojice foném /a/ – /ä/. Má progresívny smer, realizuje sa ako asimilácia po všetkých konsonantoch okrem difúzných pernic (labiál): /b/, /p/, /m/, /v/ v tvaroch názvov mláďat: *žriebä, holúbä, púpä (lámä, ľiavä* sú len hypotetické tvary, lebo v snahe vyhnúť sa problémovému hláskoslovnému javu využíva systém iné derivačné postupy: *lamiatko, ľaviatko, ľaviča*) oproti tvarom: *húsa, psíča, teľa...* Prakticky

<sup>59</sup> 1989, s. 146 – 147.

<sup>60</sup> Porovnaj tamže s. 146: *žena – ulica, mesto – srdce, dobrý – cudzí* oproti *ženám – uliciam, mestám – srdciam, dobrému – cudziemu*.

sa v štandardnej slovenskej výslovnosti už táto neutralizácia ne-realizuje, pretože v štandardnej výslovnosti splynulo /ä/ s [e], čím ako fonéma zaniká. Tento typ neutralizácie sa dnes na rozdiel od ostatných prejavuje už len vďaka etymologickému princípu v slovenskom pravopise, podobne ako pravopis *i – y, í – ý*, ktoré sa výslovnostne nelíšia. Z uvedeného vyplýva pragmatická **nutnosť**, najmä zo strany cudzincov študujúcich slovenský jazyk, **ovládať aj diferenciáciu konsonantov na mäkké a nie mäkké**:

- a) kvôli výslovnosti – výslovnosť slabík *de, te, ne, le; di, ti, ni, li* ako [*d'e, t'e ně, l'e; d'i, ti ni li*] v domácich slovách;
- b) kvôli diferenciácii skloňovacích typov substantív a adjektív a kvôli správne mu tvoreniu jednotlivých tvarov;
- c) kvôli pravopisu *i – í* (po mäkkých spoluhláskach: *ď, ě, ň, l, č, dž, š, ž, c, dz, j*), *y – ý* (po tvrdých spoluhláskach: *d, t, n, l, k, g, h, ch*) a diferencovane po obojakých spoluhláskach: *b, p, m, v, r, s, z, f* (vo vybraných slovách *y – ý*, v ostatných *i – í*)<sup>61</sup>.
- d) Vo výslovnosti *i – y* a *í – ý* nie je v slovenčine žiaden rozdiel, **p o d o b n e a k o p r i v ý s l o v n o s t i e a ä .**

ÚLOHA: Vyberte si niektorý z fonologických javov slovenčiny a pripravte sa na jeho praktický nácvik na konkrétnej úrovni (A1 – B2) so študentmi či žiakmi podľa príručky Pekarovičová a kol., 2005.

**Kľúčovými javmi pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka sú z hľadiska alternácií:**

- a) gramatické javy:

---

<sup>61</sup> Zvlášť je to dôležité pri vzájomnom vzťahu takých slovanských jazykov, kde je fonologická situácia iná, napríklad v poľštine a východoslovanských jazykoch existencia zadného [y] aj vo výslovnosti. problémom je aj celkom iné rozdelenie konsonantov podľa mäkkosti napr. v poľštine.

- tvorenie Gpl feminín a neutier (hlava/hláv; pero/pier)
  - tvorenie Npl životných maskulín (vojak/vojaci), tvorenie tvarov neživotných maskulín (mráz/mrazu)
  - tvorenie privlastňovacích prídavných mien
  - konjugácia
- b) modifikačné javy:
- imperfektivizácia verb
  - gradácia adjektív
- c) derivačné javy:
- tvorenie deminutív (orech/oriešok, ruka/rúčka, pole/políčko)
  - tvorenie deverbatív (vystreliť/výstrel, zasiahnuť/zásah)
  - tvorenie desubstantívnych adjektív (dážď/dažďový, vietor/veterný)<sup>62</sup>.

Každodennou súčasťou vyučovania zvukovej roviny by mali byť **fonetické cvičenia** – opakovanie výslovnosti podľa vzoru učiteľa alebo zvukovej nahrávky. Osobitnú pozornosť treba venovať nácviku výslovnosti foném, ktoré v materinskom jazyku študenta nie sú – napríklad [x] u Maďarov, [h] u Poliakov a Slovincov, [r],[l] u Japoncov a Kórejčanov a pod. Zo slovenských suprasegmentov treba osobitnú pozornosť venovať **nácviku kvantity a prízvuku**.

ÚLOHA: Diskutujte na tému, pre koho je teoretická znalosť alternačných dvojíc v slovenčine užitočnejšia – či pre Slovákov alebo pre cudzincov učiacich sa slovenčinu.

---

<sup>62</sup> Sedláková, 2005.

## Osobitosti vyučovania morfolologickej roviny slovenčiny

„Pri sprístupňovaní gramatického učiva cudzincom je dôležitá stratégia a postup, ktoré cudzincovi uľahčujú a zjednodušujú proces osvojovania si gramatických štruktúr a ich uplatnenie v rečovej praxi. Prvým krokom je naučiť adeptov rozlišovať základné slovné druhy, najmä substantíva a verbá, aby pochopili ich lexikálny význam a syntaktickú funkciu najprv na úrovni minimálnej vetnej štruktúry a to nominálnej aj verbálnej typu *Peter je študent. Peter študuje*. Do modelu sa postupne dopĺňajú ďalšie rozvíjajúce členy, ako sú adjektívá a okolnostné vzťahy.“<sup>63</sup>

ÚLOHA: Z uvedeného citátu je zrejmé, že informácie v ňom vznikli na základe skúseností s vyučovaním dospelých študentov. Vytvorte model minimálnej vetnej štruktúry pre piatakov a deviatakov ZŠ, aby splňal kritériá prirodzenosti. Model postupne rozvíjajte podľa informácií v citáte.

Dôležitým krokom z hľadiska rozlišovania slovných druhov je osvojenie si opytovacích zámen *kto, čo, aký/aká/aké, ktorý/ktorá/ktoré, či/čia/čie* najprv v základnom tvare postupne aj v ostatných pádoch zhodne s preberanými pádmi pri substantívach.

ÚLOHA: Na základe svojich doterajších skúseností i odbornej literatúry<sup>64</sup> diskutujte o tom, či je pre cudzinca priateľnejšia tradičná interpretácia substantívnych

---

<sup>63</sup> Pekarovičová, 2004, s. 65; 2007, 2015, s. 64.

<sup>64</sup> Pekarovičová, 2004, s. 67; 2007, 2015.

skloňovacích vzorov alebo novšia, M. Sokolovej<sup>65</sup>. Ako je to pri vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka?

Kategória gramatického rodu je klasifikačná, aj keď je vlastne pokračovaním odrazovej kategórie prirodzeného rodu. Rozlišovanie rodov v slovenčine uľahčujú tzv. silné rodové prípony v singulári (pre maskulína – nulová, pre feminína –a, pre neutrá -o a -e), o ktoré sa možno oprieť, v pluráli to už nie je také jednoznačné.

ÚLOHA: Na základe svojich doterajších skúseností i odbornej literatúry<sup>66</sup> diskutujte o tom, ako možno vedomie prirodzeného rodu využiť na uľahčenie učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka?

Najväčší problém pri určovaní rodu robia cudzincom substantíva zakončené na spoluhlásku rovnakú v mužskom i ženskom rode (*lod' – žalud', cieľ – posteľ, plášť – sieť* atď.) Navyše pri ženských substantívach treba ešte slovo zaradiť buď k skloňovaciemu typu *kosť* alebo *dlaň*. Pre tieto prípady navrhol P. Baláž<sup>67</sup> využívať slovtvornú sústavu slovenčiny a vzory *dlaň* a *kosť* vymeniť pre cudzincov za *lekáreň* a *možnosť*. „Tu sa možno oprieť o derivačné formanty a ich koreláciu s relačnými morfémami typickými pre jednotlivé rody“<sup>68</sup>, ako sme to vyššie uviedli. „Preto je potrebné pri semantizácii substantív uvádzať menný rod a tvar G sg., ktorý pôsobí ako identifikátor rodu.“<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Sokolová, 2007.

<sup>66</sup> Pekarovičová, 2004, s. 67; 2007, 2015.

<sup>67</sup> 1988.

<sup>68</sup> Pekarovičová, 2004, s. 69.

<sup>69</sup> Tamže.

ÚLOHA: Z uvedenej literatúry alebo z lexikologického zdroja roztriedte sufixálne derivačné morfémy typicky mužské a typicky ženské a pripravte gramatické cvičenie na ich rozlišovanie pre cudzincov. Určte, pre ktorú komunikačnú kategóriu sú vhodné.

Pre slovenčinu je ešte typická kategória životnosti (len pri maskulínach), ktorú nemajú rovnako realizovanú ani všetky slovanské jazyky. Tu je dôležité upozorniť na rozdiel zhody akuzatívu s nominatívom pri neživotných substantívach a na zhodu akuzatívu s genitívom pri životných substantívach. Zhoda genitívu a akuzatívu pri životných substantívach môže trochu pomôcť pri osvojovaní si genitívu, ktorý je v našej odbornej verejnosti považovaný za „náročný pád na dôkladné osvojenie zo strany cudzincov.“<sup>70</sup>

ÚLOHA: Uveďte dôvody, pre ktoré je slovenský genitív považovaný za ťažký pád pre cudzincov. Platí to i pre Slovákov?

„Osvojovanie tvarovej variantnosti však môže zjednodušiť práve využitie analogických prípon G a A pri životných maskulínach, ktoré sú rovnaké aj pre G substantív a adjektíválií stredného rodu: *toho môjho dobrého priateľa, mesta, srdca.*“<sup>71</sup> Pri vyučovaní Slovanov treba mať na pamäti, že slová rovnakého pôvodu i nominatívnej podoby nemusia mať rovnaký rod v rozličných jazykoch (ten *Paríž* – ta *Paříž*). Pomerne jednoduchým javom súvisiacim s prirodzeným rodom je tzv. prechýľovanie.

---

<sup>70</sup> Tamže, s. 70.

<sup>71</sup> Tamže.

ÚLOHA: Zopakujte si, ktorými derivačnými morfémi sa v slovenčine prechýľuje. Vyberte niekoľko dvojíc takýchto mužských a ženských pomenovaní, ktoré by ste mohli využiť už v 5. ročníku ZŠ.

Pri osvojovaní si kategórie čísla sa ako problémové javia pluráliá a singuláriá tantum a väzba čísloviek s menami.

Pri vyučovaní pádov sa v moderných učebniciach preferuje postup podľa ich frekvencie v reči (N, A, G, L, I, D), pretože je prirodzenejší ako učenie sa deklinovať podľa jednotlivých paradigiem. Zároveň s pádmi sa osvojujú i predložky viažuce sa k nim.

ÚLOHA: Za pomoci tabuliek skúste po diskusii v dvojiciach uviesť, ktorý z pádov je na osvojenie cudzincom najľahší a prečo. Uprednostnili by ste ho preto pred iným pádom? Za akých okolností?

Pri osvojovaní si slovies je prvoradé naučiť ich v texte a reči formálne rozpoznať. Konjugácia slovies v prezente ani v préterite zvyčajne nerobí cudzincom väčšie problémy (okrem prípadov nepravidielných slovies s mnohými alternáciami). My na základe argumentov z ontogenézy i fylogenézy reči navrhujeme pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka v prvej fáze výučby slovesných časov používať univerzálny prítomný čas v spojení s príslovkami času na vyjadrenie minulých i budúcich dejov, najmä na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským. Považujeme za prirodzenejšie začať uplatňovať kategóriu času aj pri vyučovaní cudzieho jazyka príslovkami a v hovorenej forme pri konverzácii povoliť ich spájať s univerzálnym prítomným časom (*zajtra robíme poriadok; včera idem do obchodu a vidím – zatvorený...*), postupne pripravovať žiakov na minulý čas napríklad tým, že učiteľ či učiteľka na uvedenú repliku v prezente odpovie



replikou v préterite (*Máš pravdu, aj ja som chcela ísť včera do obchodu a bol zatvorený*). Zároveň navrhujeme tvorbu analytického futúra presunúť až k výučbe slovesnej kategórie vidu. Spolu s paradigmou indikatívu prézenta navrhujeme učiť aj imperatív, jednak z dôvodov systémových (ľahšie odvodzovanie), ale i komunikačných, keďže je imperatívna forma slovesa veľmi frekventovaná v bežnej komunikácii detí, ale i v školskej praxi všeobecne.

INDIKATÍV PRÉZENTA – **VOLAŤ** – IMPERATÍV

	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>
1. os.	volá- <b>m</b>	volá- <b>me</b>		<b>volaj-me</b>
2. os.	volá- <b>š</b>	volá- <b>te</b>	<b>volaj!</b>	<b>volaj-te</b>
3. os.	volá-0	<b>volaj-ú</b>		

INDIKATÍV PRÉZENTA – **PRACOVAŤ** – IMPERATÍV

	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>
1. os.	pracuje- <b>m</b>	pracuje- <b>me</b>		<b>pracuj-me</b>
2. os.	pracuje- <b>š</b>	pracuje- <b>te</b>	<b>pracuj!</b>	<b>pracuj-te</b>
3. os.	pracuje-0	<b>pracuj-ú</b>		

INDIKATÍV PRÉZENTA – **ROBIŤ** – IMPERATÍV

	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>
1. os.	robí- <b>m</b>	robí- <b>me</b>		<b>rob-me</b>
2. os.	robí- <b>š</b>	robí- <b>te</b>	<b>rob!</b>	<b>rob-te</b>
3. os.	robí-0	<b>rob-ia</b>		

INDIKATÍV PRÉZENTA – **KRESLIŤ** – IMPERATÍV

	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>	<i>singulár</i>	<i>plurál</i>
1. os.	kreslí- <b>m</b>	kreslí- <b>me</b>		<b>kresli-me</b>
2. os.	kreslí- <b>š</b>	kreslí- <b>te</b>	<b>kresli!</b>	<b>kresli-te</b>
3. os.	kreslí-0	<b>kreslia</b>		

Prézentná paradigma každého slovesa sa aktuálne, vzhľadom na pamäťovú kapacitu, rozšíri len o jeden tvar – imperatív 2. os. sg., ktorý sa naviaže priamo na svoj zdroj – 3. os. pl. s výrazným efektom – bezproblémovým rozšírením na tri imperatívne tvary analogickým pripojením relačných morféme 1. a 2. osoby plurálu k veľmi ľahko získanému novému tvaru imperatívu, ktorý vznikne odsunutím samohláskového elementu 3. os. pl. indikatívu prézenta. Navyše variant imperatívneho tvaru zakončeného na *-i* možno dať ľahko do súvisu s výslovnostnými zákonitosťami (ťažkosťou či nemožnosťou vysloviť potenciálny tvar *kresť!* a iných). Nesystémovým tvarom sa pri opise gramatiky dá vyhnúť, v hovorenom prejave by som však ich výskyt nenavrholo umelo obmedzovať práve pre ich prirodzenú frekvenciu v bežnej reči (najmä tvary *jedz* a *povedz*).

ÚLOHA: V odbornej literatúre existuje viacero názorov na osvojovanie si slovesných tried pre cudzincov. Naštudujte si literatúru (Pekarovičová, 2004, s. 84) a diskutujte o problematike.

Za najproblémovnejší jav pri slovenských slovesách sa najmä pre Neslovanov javí kategória slovesného vidu, pretože je vlastne viacaspektová. Doteraz najkomplexnejšie didaktické spracovanie slovesného vidu ponúkla M. Sokolová na základe morfematickej štruktúry<sup>72</sup>. Príznakové z hľadiska vidu sú modifikačné morfémy a prefixálne derivačné morfémy. Podľa názoru P. Baláža je dôležité rozlišovať či vidová dvojica má vo východiskovom jazyku jeden alebo dva ekvivalenty. Na tento fakt by mali myslieť najmä tvorcovia prekladových slovníkov.

---

<sup>72</sup> Sokolová, 2002.

ÚLOHA: Najprv sa pokúste len na základe svojich vedomostí z morfeematickej štruktúry slovies uviesť nejaké zovšeobecňujúce pravidlá pre cudzincov na rozlišovanie slovesného vidu a diskutujte o svojich návrhoch. Svoje riešenia potom porovnajte s riešeniami M. Sokolovej, 2000.

Pri prezentácii slovies je veľmi dôležitým faktorom problematika väzby, zvlášť ak je v konfrontovaných slovanských jazykoch rozličná. Poliakom a východným Slovanom napríklad robí veľké problémy vzdať sa v slovenčine tzv. záporového genitívu (*Nikdy nemám na to čas. Nechcem kávu. / Nikdy nie mam na to czasu. Nie chcę kawę. / У мене на це ніколи немає часу. Не хочу кави.*)

Pomerne zložitá pre cudzincov je prezentácia predložiek. Je nevyhnutné učiť ich spolu s pádom substantív a ich sémantikou. Dôležité pri výučbe predložiek je aj konfrontačné hľadisko s východiskovým jazykom/jazykmi. Veľmi dôležité je upozorňovať na rozdiely v pádovej väzbe predložiek, ktorých význam a zvuková podoba sú skoro rovnaké, napríklad: *Park sa nachádza **oproti** univerzite.* (oproti + Dat.) / *Park usytuowany jest **naprzeciwko** uniwersytetu.* (naprzeciwko + Gen.) / *Парк **находится наспроти** университету.* (наспроти + Gen.). Dôležité je klásť dôraz na používanie odlišných predložiek v slovenčine a v materinskom jazyku poslucháčov (*Zajtra idem **k** lekárovi.* / *Jutro idę do lekarza. / Завтра йду до лікаря.*), alebo naučiť poslucháča nahrádzať predložkové väzby, ktoré sú v jeho materinskom jazyku, pádovou formou substantíva: (*Filmy, ktorých režisérom je Mel Gibson.* / *Filmy reżyserowane przez Mela Gibsona. Volám s mamou... / Rozmawiam s mamą przez telefon lub skype. / Говорю з мамою по телефону або по скайпу.*)

ÚLOHA: Preštudujte si problematiku pádov z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka a tvrdenia v odbornej literatúre (Pekarovičová, 2004, s. 76 – 82.) podporou spracovaním problematiky v rôznych typoch učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka.

### Osobitosti vyučovania syntaxe

K základným zručnostiam zo syntagmatiky slovenčiny „patrí tvorenie syntagiem (koordinácie, determinácie a predikácie) a spôsoby vyjadrenia vzťahov medzi spájanými slovami (zhoda, väzba, primkýnanie), ktoré si frekventanti osvojujú od začiatku výučby prakticky v komunikačných modeloch.“<sup>73</sup> To znamená, že študenti sa učia jednotlivé substantíva spolu s adjektívami na pozadí jednotlivých pádov (*s tou mojou druhou dobrou ženou*). Základným typom vety je dvojčlenná veta. Cudzincom robieva problém nevyjadrený podmet a veľmi často nadužívajú osobné zámená pri tvorbe tohto typu viet<sup>74</sup>. Hoci je v slovenčine slovosled tzv. voľný, predsa len má svoje zákonitosti gramatické, významové a najmä rytmické, ktoré robievajú cudzincom najväčšie problémy. K osobitostiam vyučovania syntaxe v slovensko-poľskom prostredí by sme ešte mohli pridať po-

---

<sup>73</sup> Pekarovičová, 2004, s. 87.

<sup>74</sup> Stáva sa to nielen študentom s germánskym materinským jazykom, ale paradoxne i Slovanom pri tvorbe minulého času (*Bol som včera v kine. Videli sme ten film. / Я був учора в кінотеатрі. Ми бачили цей фільм. / Я был вчера в кино. Мы этот фильм видели.*)

užívania adjektíva (zhodného prívlastku) po substantívach v poľštine v tzv. postponovanej pozícii: *szkola podstawowa, transport miejski, wyjście ewakuacyjne, adres internetowy* atď.

ÚLOHA: Pokúste sa na základe odbornej literatúry vysvetliť cudzincovi, kde stáva v slovenskej vete zvrtné sa/si. Prečo sa to slovenské deti nemusia osobitne učiť?

ÚLOHA: Ako by ste vysvetlili chyby v reči cudzincov typu: *nič som robil, nikto tam bol?*

### Osobitosti vyučovania lexikálnej roviny slovenčiny

Osvojovanie slovnej zásoby predstavuje z hľadiska didaktiky cudzích jazykov dominantnú zložku<sup>75</sup>. V začiatkovej fáze učenia sa slovenčiny možno dobre využiť internacionalizmy. Veľmi výrazne ich v svojej koncepcii využíva súbor učebníc SAS *Krížom-krážom*.

ÚLOHA: Zistite, o aké internacionalizmy sa autorky opierajú v prvých lekciách učebnice *Krížom-krážom* a spoločne uvažujte, do akej miery ich možno využiť na strednej a základnej škole.

Pri vyučovaní Slovanov sa rovnako dobre dá použiť zhodná slovná zásoba a úplne špeciálne zvukovo zhodné, ale významovo rozdielne slová v dvoch porovnávaných jazykoch.

---

<sup>75</sup> Pekarovičová, 2004, s. 91.

Prv než sa pre takéto lexikálne jednotky ustálil pojem *interlingválne homonymá*, najčastejšie sa tento typ slovnej zásoby nazýval pomerne familiárne – *zradné slová* alebo *falošní priatelia*. Nič výstižnejšie nevyjadruje problematickosť takejto slovnej zásoby pri učení sa cudzieho jazyka. Ide totiž o slovnú zásobu, ktorá je na prvý pohľad známa (svojím zvukovým, paralelene aj grafickým zložením), ale zradí nás svojím významom, ktorý je v cieľovom jazyku iný, ako ho poznáme z východiskového jazyka. Hoci je to už temer sto rokov, čo si lingvisti uvedomili tento problém a začali ho nejakým spôsobom riešiť prostredníctvom dvojjazyčných homonymických slovníkov, doteraz sa jazykovedci, najmä slovanskí, problematikou dostatočne nezaoberali; istú výnimku tvoria Poliaci. Lastovičkou v slovenskom lingvistickom prostredí je uvedený slovník autoriek Čižmarovej a Jašekovej na slovensko-ukrajinskom jazykovom materiáli, kde sa v úvode dočítame aj o dejinách výskumu interlingválnej homonymie, odkiaľ sme čerpali aj predchádzajúce informácie. Temer synchronne s uvedeným slovníkom vyšiel aj učebný materiál *Slovenčina pre cudzincov* určený zahraničným študentom Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach<sup>76</sup>. Skúsenosti z vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka a z vyučovania porovnávacej gramatiky západoslovanských jazykov košických slovakistov nás totiž priviedli k názoru o nutnosti vytvoriť si pre interné potreby takýto slovníček pre cudzincov na UPJŠ, medzi ktorými sa čoraz častejšie zjavujú študenti z Poľska, Česka a Ukrajiny. Existujúci slovensko-poľský a slovensko-český slovníček sme rozšírili o slovensko-ukrajinský slovníček interlingválnych homonym a začali sme s ním systematicky pracovať. Ide o rozsahom maličký slovník tých najfrekvencovanejších slovensko-ukrajinských homonym (118 slov), čo

---

<sup>76</sup> Sedláková et al, 2013.

popri inej lexike môže tvoriť zhruba desatinu elementárnej slovnej zásoby pre stupne A1, A2 a päťtinu slovnej zásoby pre stupne B1 a B2<sup>77</sup>. Kvantitatívne kritérium využívame pri tvorbe koncepcie učebných materiálov potenciálnych ukrajinských študentov, ktorí by v budúcnosti mali prísť študovať na košické či slovenské vysoké školy. Odhadom a porovnaním so slovníkom učebnice slovenčiny v ukrajiničine identická slovná zásoba medzi slovenčinou a ukrajiničinou, určená študentom na úrovni B1 – B2, tvorí viac ako 30 % slovnej zásoby v oboch jazykoch. Túto slovnú zásobu možno v úvodných kurzoch využiť na vysvetľovanie gramatiky a derivácie v slovenčine. Hneď od začiatku však treba výberovo, vzhľadom na tematiku jednotlivých lekcií, začať systematicky pracovať aj s interlingválnymi homonymami. Kým zhodná slovná zásoba proces osvojovania si cudzieho jazyka urýchľuje, pomerne bohatá databáza interlingválnych homonym v jazykovom systéme cieľového jazyka tento proces, naopak, dvojnásobne spomaľuje. Študent totiž pri každom interlingválnom homonyme musí vykonať dve až tri myšlienkové operácie. Najprv si uvedomí a zaradí na prvý pohľad známe slovo k tzv. *falošným priateľom*, následne jeho pôvodný význam „vymaže“ z operatívnej pamäti a nahradí ho novým významom. Homonymické alebo iné slovníky sú zásadnou pomôckou pri prvom kroku – identifikovaní interlingválnych homonym. Počítajúc s derivovanými slovami, mohla by slovná zásoba zahŕňajúca zhodnú a zdanlivo zhodnú slovnú zásobu slovenčiny s iným slovanským jazykom spolu tvoriť temer polovicu slovnej zásoby cieľového jazyka. Zvyšok by tvorili slová, ktoré si tradičným spôsobom treba osvojiť ako cudzie.

---

<sup>77</sup> J. Pekarovičová, 2004, s. 106 pre úrovne A1 – A1 uvádza 800 – 1000 slov, pre úroveň B1 1400 – 2000 slov.

ÚLOHA: V slovníčku inerlingválnych homoným<sup>78</sup> nájdite také dvojice slov medzi slovenčinou a poľštinou a slovenčinou a ukrajinčinou, ktoré podľa vášho názoru už nepatria do jadra slovnej zásoby. Ako by ste si to vedeli overiť?

Ako teda pracovať so slovníkom interlingválnych homoným na úrovni A1, A2? Navrhujeme prácu s dvojicami homoným napríklad *bagáž – багаж; baňa – баня* a i. Pri slovensko-ukrajinských vzťahoch dobre pomáhajú, ako vidíte na uvedených dvojiaciach, i rozdielne grafické sústavy. Dvojice možno využiť na (1.) dopĺňacie cvičenia na frekventovanejšie slovo z dvojice, pričom necháte posúdiť študentov, ktoré z dvojice slov je významovo v oboch jazykoch frekventovanejšie, napr.: *Cestujúci v lietadle nemôže mať ťažkú batožinu. Uhlie sa doluje v bani* (podčiarknuté slová treba doplniť), neskôr na dopĺňanie slov bez ohľadu na ich frekvenciu. Pri znáročňovaní úloh na úrovni A2 už možno podobný typ cvičenia využiť i na rozširovanie slovnej zásoby pomocou derivovania už osvojenej lexiky: *Baník pracuje v bani. Baníctvo je odvetvie hospodárstva zaoberajúce sa ťažbou uhlia a rudy. Baníctvo je v našej rodine tradičné povolanie/tradičným povolaním. Banská Štiavnica je historické banské mesto. V niektorých historických banských mestách vyrástol moderný banský priemysel*. Dávame dopĺňať nové, menej známe slovo v situácii, keď študenti poznajú daný derivačný typ, či skôr derivačnú morfému, možno to však urobiť aj naopak. (2.) Konfrontačné dopĺňacie cvičenia sú už náročnejšie. V nich treba do jednej vety/kratučkému textu doplniť obe slová z dvojice: *Hneď v prvý deň dovolenky nám nejaká miestna bagáž ukradla batožinu. Keď sa v bani zašpiníš, v parnom kúpeli sa očistíš*. Tak pri tvorbe slovníka, ako aj pri tvorbe cvičení treba vychádzať z najnovších zistení a komunikačného úzu. Napríklad slovo

---

<sup>78</sup> Sedláková et al., 2013.



*bagáž* sa v slovenčine používa už i vo význame batožina. O vetách-tvrdeniach sa možno rozprávať. Rozhovor iniciujeme otázkami: *Mohla miestna pubertálna bagáž ukradnúť turistom i bagáž? Dá sa v parnom kúpeli očistiť rovnako dobre ako vo vodnom kúpeli?*

Na úrovni B1, B2 už môžu študenti sami v slovníku (1.) vyhľadávať také dvojice homonym, ktorých zámena významov by spôsobovala nedorozumenia (v našom slovníku napríklad *černica – ожина, чорниця – čučoriedka*) a následne z nich (2. a) tvoriť „konfrontačné“ vety alebo krátke texty, v ktorých by sa vyskytli vysvetlené či opísané oba členy dvojice: *Z drobných sladkých lesných plodov čiernej farby je černica väčšia, mäkšia a sladšia ako čučoriedka*. Hierarchicky by nasledovala (2. b) tvorba viet/krátkych textov, z ktorých by sa nedorozumenie realizovalo a následne vysvetlilo. Napr.: *Černice sa zbierajú špeciálnym hrebeňom. Omyl, nie černice, ale čučoriedky sa zbierajú špeciálnym hrebeňom. Černice by sme tým hrebeňom popučili. Černice treba zbierať rukami. A jednoducho!* Samozrejme, že tieto vety by sa na nižšej úrovni dali využiť i na dopĺňanie slov. Nezabúdame na názorné pomôcky, obrazový materiál, prípadne rekvizity – učenie vždy zjednoduší.

Na úrovni B2 a C1 môžu už frekventanti kurzu vyhľadávať homonymá, ktorých zámena významov by spôsobovala nedorozumenia a viedla ku komickým situáciám. Napríklad: *чоловік* – 1. muž, 2. manžel. V druhej, náročnejšej fáze by išlo o analýzu vytvorených/existujúcich krátkych vtipov a humorných textov, ktoré by boli založené na nedorozumení sa komunikantov. *Tak toto je môj manžel (Це мій чоловік), v snahe priblížiť sa novinárom povedal po ukrajinsky na tlačovej besede ruský prezident o spolusediacom bieloruskom prezidentovi. Po tlačovej besede sa rozšírilo, že má ďalší úspech vo vrecku – je prvým prezidentom na svete, ktorý sa verejne priznal k homosexualite*. Opäť iniciujeme rozhovor otázkami: *Čo chcel ruský prezident pôvodne povedať?* Študentom možno v tejto fáze dať prekladať texty, v ktorých sa vyskytujú problémové homonymné slová, ako je to pre Slovákov a Čechov v názve jednej recenzie: *Sekret zachodu – povaha do žinok*.

Od úrovne B1 už možno pracovať aj s tzv. štylistickou homonymiou, ktorú síce v našom slovníčku nespracúvame, ale ktorá sa dá využiť pri práci s veľkými výkladovými slovníkmi cieľového jazyka alebo s veľkými slovníkmi interlingválnych homoným.

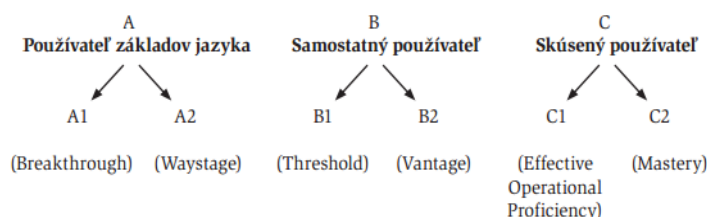
ÚLOHA: Spoločne uvažujte (pomôžte si odbornou literatúrou), čo ešte z lexikálnej roviny slovenčiny môže byť pre cudzincov problém.

## Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (ďalej len SERR) je dokument iniciovaný Radou Európy, ktorého cieľom bolo „podporiť a uľahčiť spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami v rozličných krajinách; vytvoriť dobrý základ pre vzájomné uznanie jazykových spôsobilostí; pomôcť učiacim sa, učiteľom, tvorcom koncepcie kurzov, skúšobným komisiám a vzdelávacím pracovníkom v smerovaní a koordinovaní ich úsilia“ (SERR, 2006, s. 9). Jeho vznik bol motivovaný zachovaním kultúrneho dedičstva všetkých európskych národov a podporovaním viacjazyčnosti u obyvateľov Európy, čím sa otvárajú dvere i k vzájomnému kultúrnemu zblížovaniu národov a národností kontinentu (SERR, s. 6 – 8).

ÚLOHA: V texte SERR na s. 10 sa píše, že „na splnenie svojich funkcií musí byť Spoločný európsky rámec komplexný, transparentný a koherentný“. Prečítajte si príslušnú časť textu a vysvetlite, čo jednotlivé uvedené vlastnosti prakticky znamenajú.

### Úrovně ovládnutí jazyka podľa SERR



Obr. 1

ÚLOHA: Obrázok č. 1 sme prebrali z textu SERR, s. 25. Využite svoje znalosti angličtiny, prípadne použite slovník alebo komentár k obrázku v texte SEER a vysvetlite, ako sa v zvolených zjednodušených anglických

pomenovaniach jednotlivých úrovní (A1 – C2) odrážajú všeobecné komunikačné (biologické) univerzálne, ako sa uvádzajú v predchádzajúcej kapitole.

Tento dokument v podrobne štruktúrovanom obsahu prináša dôležité informácie súvisiace s vyučovaním, učením sa a používaním jazyka, ako aj s hodnotením týchto procesov.

*Používanie jazyka vrátane učenia sa jazyka sa skladá z činností, ktoré vykonávajú ľudia, ktorí ako jednotlivci aj ako spoločenský činitelia rozvíjajú celý rad kompetencií, a to tak všeobecných, ako aj osobitných komunikačných jazykových kompetencií. Vychádzajú z vlastných kompetencií v rozličných kontextoch v rôznych podmienkach a pri rozličných obmedzeniach, aby sa zapájali do jazykových činností týkajúcich sa jazykových procesov na vytváranie alebo prijímanie textov vo vzťahu k témam z konkrétnych oblastí, pričom aktivujú tie stratégie, ktoré sa im zdajú na splnenie úloh najvhodnejšie. Monitorovanie týchto činností účastníkmi procesu vedie k posilneniu alebo zmene ich kompetencie (SERR, s. 13).*

Aj z uvedenej definície je jasné, aký komplexný fenomén predstavujú jazykové kompetencie a čo všetko zohráva úlohu pri ich formulovaní.

Nás bude teraz najviac zaujímať práve osobitná komunikačná jazyková kompetencia a jej jednotlivé súčasti, tvoriace tzv. **systém lingválnych, sociolingválnych a pragmatických zložiek**, pričom každá z týchto zložiek pozostáva najmä z vedomostí, zručností a praktických schopností (SERR, s. 16).

Všetky uvedené zložky jazykovej kompetencie nadobúdajú svoj zmysel pri jednotlivých jazykových činnostiach – recepcii, produkcii, interakcii a sprostredkovaní (vedomostí, informácií a pod.). Dokument SERR pritom (na str. 17) zdôrazňuje, že

receptia a produkcia (hovorená a/alebo písomná) sú v tomto ohľade „zreteľne primárne“.

Zdôrazňovanie recepcie a produkcie ako primárnych ukazovateľov úrovne jazykových schopností a zručností, samozrejme, vychádza zo známych (a aj v tejto publikácii už viackrát citovaných) prameňov zameraných tak na didaktiku materinského jazyka, ako aj na didaktiku cudzieho jazyka.

ÚLOHA: Pripomeňte si (alebo v zozname literatúry vyhľadajte) relevantné odborné publikácie, ktoré sa zaoberajú touto problematikou.

Na tomto základe sú potom sformulované aj jednotlivé úrovne Rámca, ako ich uvádza obrázok 1. Ako ďalej špecifikuje dokument, úroveň **A** sa vzťahuje na **používateľa základov jazyka**, úroveň **B** na **samostatného používateľa** a úroveň **C** na **skúseného používateľa**. Samozrejme, toto je len veľmi všeobecná charakteristika úrovní, v texte dokumentu SERR nájdeme veľmi konkrétnu špecifikáciu a vetvenie jednotlivých úrovní a takisto aj dôležité upozornenie, že „*stanovenie hraníc medzi úrovňami je vždy subjektívne*“ (s. 35). Konkrétne inštitúcie pristupujú aj k vlastným (podrobnejším alebo menej podrobným) špecifikáciami (a tak napr. vetvia A2 na A2.1, A2.2, A2+). Každá konkrétna špecifikácia by však mala brať do úvahy práve základné rozvrstvenie jednotlivých jazykových zručností a schopností v rozpätí A1 až C2. (Bližšie a konkrétnejšie pozri SERR, 2006, s. 34 – 39).

Opis jednotlivých úrovní ovládania jazyka predstavuje veľmi dôležitý nástroj aj pri **hodnotení ovládania jazyka**, pričom „*z hľadiska funkcie rozlišujeme tri typy stupníc ovládania jazyka*“:

- a) stupnice zamerané na používateľa (formulované výrokmi typu: Čo učiaci sa dokáže);
- b) stupnice zamerané na hodnotiaceho (sú návodom na proces hodnotenia – aký dobrý výkon učiaci sa podáva);

- c) stupnice zamerané na tvorcov testov (sú návodom na zostavovanie testov na príslušných úrovniach) (SERR, 2006, s. 40).

Čo všetko je potrebné zahrnúť do procesu vyučovania jazyka a potom aj jeho následného hodnotenia? Na túto otázku odpovedajú v dokumente SERR aj nasledujúce kapitoly. Kapitola 4.4 sa zaoberá komunikačnými jazykovými činnosťami a stratégiami, prináša veľmi podrobný a konkrétny opis receptívnych činností a stratégií (počúvania a čítania s porozumením) a produktívnych činností a stratégií (hovorenia a písania) a potom aj ich kombinácií – ústnej alebo písomnej interakcie (s. 58 – 96).

Za relevantnú z hľadiska problematiky, ktorú rieši aj táto praktická príručka, pokladáme aj kapitolu 4.5 SERR *Komunikačné jazykové procesy*, a preto ju v skrátenej podobe parafrázujeme v nasledujúcej tabuľke:

Aby učitelia sa mohli hovoriť, musí byť schopný:

- plánovať a organizovať správu (kognitívne zručnosti),*
- ✎ formulovať jazykovú výpoveď (jazykové spôsobilosti a zručnosti),*
- ✎ artikulovať výpoveď (fonetické spôsobilosti a zručnosti).*

Aby učitelia sa mohli písať, musí byť schopný:

- ✎ organizovať a formulovať správu (kognitívne a jazykové spôsobilosti a zručnosti),*
- ✎ písať text rukou alebo na stroji (manuálne obratnosti a zručnosti).*

Aby učitelia sa mohli počúvať, musí byť schopný:

- ✎ vnímať výpoveď (sluchové fonetické obratnosti a zručnosti),*
- ✎ identifikovať jazykovú výpoveď (jazykové obratnosti a zručnosti),*
- ✎ pochopiť výpoveď (sémantické obratnosti a zručnosti),*
- ✎ interpretovať výpoveď (kognitívne obratnosti a zručnosti).*

Aby učitelia sa mohli čítať, musí byť schopný:

☞ vnímať písaný text (zrakové obratnosti a zručnosti),  
☞ rozoznávať typ písma (ortografické obratnosti a zručnosti),  
☞ identifikovať správu (jazykové obratnosti a zručnosti),  
☞ pochopiť správu, informáciu (sémantické obratnosti a zručnosti),  
☞ interpretovať správu, informáciu (kognitívne obratnosti a zručnosti)  
(SERR, 92 – 93).

ÚLOHA: Roztried'te spomínané schopnosti a zručnosti (resp. obratnosti) na receptívne a produktívne a pokúste sa ich zoradiť podľa poradia dôležitosti pri jednotlivých úrovniach referenčného rámca. Zahrňajú jednotlivé úrovne všetky spomínané schopnosti a zručnosti?

Jazykové schopnosti a zručnosti nadobúdajú svoj pravý zmysel v kontexte používania, čím sa presúvame k problematike **komunikačnej kompetencie**, ktorá v sebe zahŕňa jazykovú kompetenciu, sociolingválnu a pragmatickú kompetenciu (ako ich pomenúva SERR, s. 110). K chápaniu komunikačnej kompetencie existuje množstvo prístupov; na tomto mieste vyberieme tie najvýznamnejšie: **generativistický** (predstaviteľom bol N. Chomsky) rozlišuje „pojmy jazyková kompetencia, teda znalosti jazykových pravidiel potrebné na porozumenie a produkovanie jazyka, a jazyková performancia, teda používanie jazyka v kontexte“<sup>79</sup>; **etnografický** (predstaviteľom bol D. H. Hymes) upriamuje pozornosť „na sociálny a kultúrny kontext jazykových znalostí ako predpokladu používania jazyka“<sup>80</sup>; a **komunikačno-pragmatický** (v českej a slo-

---

<sup>79</sup> Takto uvedenú problematiku komunikačnej kompetencie veľmi dôkladne rozpracúva Liptáková, L. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : PF PU, 2015 (druhé, doplnené a prepracované vydanie), s. 19.

<sup>80</sup> Tamže.

venskej jazykovede ho reprezentujú J. Hoffmannová, M. Hádková, D. Slančová, K. Šebesta, L. Liptáková), ktorý – podľa slov K. Šebestu<sup>81</sup> – definuje komunikačnú kompetenciu ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka robia schopným komunikovať“, pričom bližšie tento okruh vymedzuje ako: „a) ovládanie jazyka, b) interakčné zručnosti; c) kultúrne znalosti.“

Tieto prístupy ku komunikačnej kompetencii sa odrážajú aj v dokumente SERR, pričom na ich základe sú sformulované aj nasledujúce sumarizácie rozsahu všeobecných znalostí jazyka v jednotlivých úrovniach Rámca:

#### **ROZSAH VŠEOBECNÝCH ZNALOSTÍ JAZYKA (RVZJ)**

**C2** Zrozumiteľne a spoľahlivo ovláda široký repertoár jazykových prostriedkov a dokáže presne formulovať myšlienky, zdôrazniť podstatné, odlíšiť a eliminovať nejasnosti a mnohoznačnosti bez toho, aby obmedzil, čo chce povedať.

**C1** Dokáže zvoliť vhodnú formuláciu zo širokých možností jazyka na to, aby sa jasne vyjadril bez nutnosti obmedzovať to, čo chce povedať.

**B2** Dokáže sa vyjadriť jasne a bez zjavných známkov nutnosti obmedzovať to, čo chce povedať. Ovláda jazyk v dostatočnom rozsahu na to, aby mohol podať jasný opis, vyjadrovať názory a argumentovať bez nápadného hľadania slov, pričom používa niektoré zložité typy podrad'ovacích súvetí.

**B1** Ovláda jazyk v dostatočnom rozsahu na to, aby mohol opísať nepredvídateľné situácie, vysvetliť hlavné body, myšlienky či problémy so značnou dávkou precíznosti a vyjadrovať myšlienky, ktoré sa týkajú abstraktných a kultúrnych tém, ako napríklad hudby a filmov. Ovláda jazyk dostatočne na to, aby sa dohodovoril a aby sa vyjadroval s používaním dostatočnej slovej zásoby len s určitou mierou váhania a opisných

---

<sup>81</sup> Citované podľa Liptáková a kol., 2015, s. 20



jazykových prostriedkov na také témy, akými sú rodina, koníčky a záujmy, práca, cestovanie a aktuálne udalosti, no obmedzená slovná zásoba spôsobuje opakovanie a príležitostné ťažkosti s formuláciou.

**A2** Ovláda jazyk v základnom rozsahu, čo mu umožňuje opisovať každodenné situácie predvídateľného obsahu, i keď vo všeobecnosti je nútený obsah výpovede obmedziť a hľadať slová. Dokáže používať bežné frázy týkajúce sa uspokojovania jednoduchých potrieb obmedzeného charakteru: osobných údajov, každodenných zvyklostí, požiadaviek a potrieb, žiadostí o informácie. Dokáže používať základné vetné modely a komunikovať prostredníctvom naučených fráz a skupín niekoľkých slov a výrazov o témach, týkajúcich sa vlastnej osoby a iných ľudí, ich činností, miest a vecí, ktoré vlastní, atď. Používa obmedzený repertoár naučených krátkych fráz, pokrývajúcich predvídateľné, základné jazykové situácie; v zriedkavejších situáciách nastávajú časté zlyhania a nedorozumenia.

**A1** Používa iba základný rozsah jednoduchých výrazov, týkajúcich sa osobných údajov a potrieb konkrétneho typu (SERR, 2006, s. 111).

ÚLOHA: Porovnajte RVZJ z dokumentu SERR s príslušnou kapitolou Vzdelávacieho programu z dielne SAS (Pekarovičová a kol., 2007) a diskutujte o zhodách a rozdieloch.

ÚLOHA: Ak ste maturovali z cudzieho jazyka, porovnajte svoje znalosti s požiadavkami úrovně vašej maturity (B1 alebo B2).

Všetky uvedené informácie (aj tie, na ktoré v tejto kapitole odkazujeme) zohrávajú význam aj pri hodnotení, ku ktorému sa takisto dokument SERR pomerne podrobne vyjadruje. Zásadné tézy týkajúce sa hodnotenia sú zahrnuté predovšetkým v 9. kapitole dokumentu.

V jej úvode sa píše: „Podstatou každej diskusie o hodnotení sú tri pojmy: *validita, reliabilita a praktickosť*“ (s. 177). Pokiaľ ide o Ráмец, validitu pokladá za najdôležitejší pojem: „*Akýkoľvek test*

*alebo spôsob hodnotenia sa dajú pokladať za validné, ak je možné dokázať, že to, čo sa reálne hodnotí (konštrukt), je to, čo má byť hodnotené, a že takto získané informácie sú presným vyjadrením úrovne ovládania jazyka hodnotených kandidátov.“* Tento výrok pôsobí na prvý pohľad pomerne zovšeobecňujúco a jednoducho, ale z hľadiska problematiky hodnotenia je veľmi závažný. Predpokladá totiž dôsledný vzťah medzi obsahom vzdelávacieho procesu a jeho následným hodnotením, ktoré musí byť vybudované na pevných metodologických základoch. Problematike hodnotenia (vychádzajúcej aj z obsahu SERR) a s ňou veľmi úzko spojenej problematike testovania sa budeme preto podrobnejšie venovať v ďalšej kapitole.

**ÚLOHA:** Všeobecné charakteristiky úrovni A1 – C2 zo SERR sa rôzne uplatňujú v jednotlivých vzdelávacích programoch. Vyberte si na seminárnu prácu jednu z úrovni a podrobte analýze jej spracovanie v SERR, vo Vzdelávacom programe SAS<sup>82</sup> a v časovo tematických plánoch KSSFaK UPJŠ v prílohách 3 – 18.

---

<sup>82</sup> Pekarovičová et al., 2007.

## Hodnotenie a testovanie

### Všeobecné informácie

Hodnotenie alebo evalvácia<sup>83</sup> patrí k tým zložkám výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá má v školstve veľmi dlhú tradíciu. Túto komplexnú problematiku skúmajú v našom kontexte mnohí odborníci v oblasti pedagogiky, psychológie, metodológie výskumu, didaktiky. Pri formulovaní zásadných téz súvisiacich s hodnotením (vyhodnocovaním) a najmä hodnotením vzdelávacieho procesu prostredníctvom testov sa v tejto kapitole opierame najmä o teoretické práce Ivana Turka (*Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*, 1995; *Inovácie v didaktike*, 2004; *Didaktika*, 2014), Mariána Lapitku (*Tvorba a použitie didaktických testov*, 1996) a veľmi podnetnú publikáciu Kataríny Hincovej a Alexandry Húskovej (*Tvorba testov a možnosti ich využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra*, 2012).

Pokiaľ ide o konkrétnu problematiku hodnotenia v oblasti vyučovania cudzích jazykov, tu predovšetkým vychádzame z dokumentu SERR, dokumentov ISCED 1, ISCED 2

---

<sup>83</sup> Niekedy sa termín hodnotenie dá zameniť aj termínom evalvácia, pričom tento termín v sebe môže zahŕňať jednak procesy kontrolné a jednak hodnotiace. Bližšie o tom píše J. Regulová a M. Arvensisová, 2014: „Termín evalvácia. Vyhodnocovanie je odborné posudzovanie úrovne plnenia vopred stanovených kvalitatívnych a koantitatívnych kritérií, pričom umožňuje eliminovať terminologické a iné nedostatky v chápaní hodnotenia a kontroly školských výsledkov“ (s. 47). Autorky K. Hincová a A. Húsková v publikácii *Tvorba testov a možnosti ich využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra* uvádzajú: „Evalváciou sa najčastejšie označuje proces alebo výsledok objektívneho vyhodnocovania (získovania, porovnávania, vysvetľovania) údajov charakterizujúcich stav kvality, efektívnosti rôznych aspektov výchovy a vzdelávania. ... Evalvácia v školstve predstavuje systematické zhromažďovanie, triedenie a vyhodnocovanie údajov podľa určitých kritérií s cieľom prijať ďalšie rozhodnutia, ktoré významne ovplyvnia ďalšiu činnosť účastníkov vzdelávania a práce školy“ (2012, s. 15).

a ISCED 3 a odbornej publikácie Jany Pekarovičovej *Slovenčina ako cudzí jazyk* (2004).

ÚLOHA: Pokúste sa pomenovať základné rozdiely v obsahu pojmov **hodnotenie, evalvácia, (pedagogická) kontrola, testovanie**. Pomôcť si môžete aj poznatkami zo spomínaných odborných zdrojov.

*„Priebežné a systematické hodnotenie je nevyhnutnou súčasťou každej práce. Pravidelná kontrola a hodnotenie školských výkonov žiakov je preto súčasťou náplne práce všetkých učiteľov“* (Hincová – Húsková, 2012, s. 12).

I. Turek (2014) od hodnotenia ako pedagogickej kontroly požaduje splnenie týchto funkcií:

- **kontrolnej** (diagnostickej) – predstavuje určenie miery vedomostí, zručností a návykov žiakov, rozpoznanie ich schopností, postojov, hodnotovej orientácie, zistenie predností a nedostatkov
- **prognostickej** – určuje perspektívu žiakov, možností ich ďalšieho vývoja, čím sa môžu stať a za akých predpokladov
- **motivačnej** – udržiava a zvyšuje študijnú aktivitu žiakov
- **výchovnej** – formuje pozitívne vlastnosti a postoje (skúšajúcich aj skúšaných)
- **informačnej** – dokumentuje výsledky vyučovacieho procesu
- **rozdvíjajúcej** – rozvíja schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov
- **spätnoväzbovej** – získava informácie o úspešnosti vyučovacieho procesu žiakmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalšieho postupu tak, aby sa efektívne dosiahli ciele vyučovacieho procesu (s. 345).

Samozrejme, hodnotenie môže mať vo vyučovacom procese rozličné podoby a výstupy. Nás v tomto ohľade bude zaujímať predovšetkým **test** ako jeden z nástrojov pedagogickej kontroly, ktorý sa na overovanie žiakových vedomostí a schopností využíva v našom školstve pomerne často.

Ak si uvedomíme, že test je v prvom rade nástrojom hodnotenia výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, a nie jeho cieľom, môže pre nás predstavovať dobrý spôsob, ako poskytnúť učiteľovi i žiakovi spätnú väzbu, ako diagnostikovať úroveň vedomostí a schopností (jednak v podobe odpovedí na otázku, čo žiak z preberaného učiva vie a čo nevie, a jednak v podobe odpovedí na otázku „*aká je miera toho, čo žiak vie, oproti tomu, čo vedieť má*“ – tamže); a v neposlednom rade interpretácia výsledkov hodnotenia môže mať aj širší dosah na tvorcov oficiálnych školských dokumentov, učebníc či odborníkov z oblasti odbornej didaktiky.

*„Pod (didaktickým)<sup>84</sup> testom sa rozumie štandardizovaný postup, ktorým je vyvolaná určitá aktivita, ktorej výsledok sa potom meria*

---

<sup>84</sup> Pojem didaktický test rôzne publikácie definujú rozličným spôsobom. M. Lapitka (1996) v tejto súvislosti hovorí: „*Didaktickým testom označujeme taký druh písomnej skúšky, pri ktorom žiak čo najúspornejšie odpovedá na vopred pripravenú otázku alebo rieši vopred pripravenú úlohu, na ktorú existuje jediná správna odpoveď. Za didaktický test teda nepokladáme ústne formy skúšok, ani iné druhy písomných skúšok, ako sú písomné odpovede na otázky, ktoré číta učiteľ, diktáty, slohové práce alebo matematické cvičenia určené na upevnenie učiva*“ (s. 23). Hincová – Húsková (2012) o didaktickom teste hovoria ako o modernom prostriedku preverovania a hodnotenia výsledkov procesu učenia sa jedinca vo vzdelávacej oblasti, ktoré zisťujú mieru osvojenia pojmov, definícií, vzťahov medzi pojmami, poznávacích operácií, ostatných intelektuálnych a študijných zručností, pričom, na druhej strane – nemerajú inteligenciu, emócie, názory, postoje ani motiváciu žiakov (s. 15 – 16). I. Turek (2014) v didaktickom teste vidí prostriedok na zisťovanie kvantity i kvality vedomostí a zručností učiacich

a hodnotí tak, že sa individuálny výsledok porovnáva s výsledkami dosiahnutými inými jedincami v rovnakých podmienkach alebo s vopred stanoveným kritériom, štandardom“ (Turek, 1996, s. 13).

V publikácii Hincovej – Húskovej nachádzame aj rozličné spôsoby klasifikácie testov:

Podľa **spôsobu interpretácie výsledkov** rozdeľujú testy na: *testy absolútneho výkonu (overovacie testy, tzv. criterion referenced tests, CR)* a *testy relatívneho výkonu (porovnávacie, rozlišujúce testy, tzv. norm referenced tests, NR)*; podľa **predmetu diagnostikovania** možno testy rozdeliť na *testy vedomostí/výsledkov výučby, testy študijných predpokladov* a *testy schopností, zručností*; podľa **dokonalosti prípravy a vzniku testu** rozdeľujeme testy na *štandardizované/profesionálne, neštandardizované/učiteľské testy* a *kvázištandardizované testy*; podľa **účelu testu** rozoznávame *vstupné testy, výstupné/záverečné/sumatívne testy, priebežné/formatívne testy, postupové testy, inšpekčné testy, poradenské testy, monitorovacie/evaluačné testy, diferenčné testy, akreditačné testy*; podľa **miery objektivnosti hodnotenia/skórovania testu** rozlišujeme *objektívne skórovateľné testy* a *subjektívne skórovateľné testy*; podľa **formy zadania testu** rozlišujeme *testy zadané na papieri, testy zadávané ústne, testy zadané elektronicky, kombinované testy*; podľa **povahy činnosti testovaného** rozoznávame *kognitívne* a *psychomotorické testy*; podľa **meranej charakteristiky výkonu** rozoznávame *testy, ktoré*

---

sa subjektov: „DT obsahujú pomerne veľký počet úloh navrhovaných tak, aby odpovede na ne boli časovo nenáročné, ale aby sa pritom nenarušila náročnosť ich riešenia. Tieto úlohy môžu naraz riešiť všetci žiaci triedy alebo aj viacerých tried“ (s. 355). Domnievame sa, že tento pojem a jeho definícia by si vyžadovali ešte podrobnejšiu špecifikáciu, pretože aj tieto definície sú na viacerých miestach dosť zovšeobecňujúce. Aj preto v tejto publikácii budeme v prevažnej miere pracovať (podľa nášho názoru) s menej problematickým pojmom test a môžeme ho bližšie špecifikovať ako test jazykových schopností a zručností.

merajú rýchlosť, a testy, ktoré merajú úroveň; podľa **tematického rozsahu** rozdeľujeme testy na *monotematické* a *polytematické* a podľa **konštrukčného hľadiska** rozoznávame *homogénny test* a *homomorfný test* (2012, s. 16 – 20).

ÚLOHA: Na základe jednotlivých kritérií klasifikácie testov sa pokúste identifikovať test Monitoru 9 zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry. Jeho celé znenie nájdete na adrese: [http://www.nucem.sk/sk/testovanie\\_9](http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9).

Pokiaľ ide o základné vlastnosti (didaktického) testu, dokumenty SERR<sup>85</sup>, ako aj odborné publikácie a príručky zdôrazňujú predovšetkým jeho **validitu** a **reliabilitu** a taktiež jeho **objektívnosť** a **praktickosť**.

Na porovnanie prinášame niekoľko definícií uvedených pojmov:

Validitu M. Lapitka (1996) definuje ako mieru „**obsahovej správnosti** informácie, ktorú nástroj o meranom znaku podá“ (s. 39). Hincová (2012) definuje validitu ako „*schopnosť výskumného nástroja zisťovať to, čo bolo zamýšľané zisťovať. Väčšina odborníkov charakterizuje validitu ako pravdepodobnosť zhody medzi výsledkami testu a tým, čo chceme zistiť. Existuje viacero druhov validity, ale pre školskú prax má najväčší význam **obsahová validita**“ (s. 20).*

---

<sup>85</sup> Dostupné na: [http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/KRJI/clenovia/SERR\\_2006def.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJI/clenovia/SERR_2006def.pdf). Pojmom validita, reliabilita a praktickosť je venovaná 9. kapitola. V jej úvode sa píše: „Podstatou každej diskusie o hodnotení sú tri pojmy: validita, reliabilita a praktickosť“ (s. 177).

Pod reliabilitou M. Lapitka rozumie „presnosť, s akou sa didaktickým testom merajú vedomosti žiakov“ (s. 30). Hincová vychádza z anglického názvu pojmu a vysvetľuje ju ako spoľahlivosť, hodnovernosť, resp. „ako relatívnu neprítomnosť chyby pri meraní“ (s. 23). Samozrejme, táto veličina predpokladá niekoľkonásobné opakovania toho istého testu v rovnakom prostredí (teda najlepšie s tými istými žiakmi), aby sa vypočítal tzv. **koeficient korelácie** medzi výsledkami. Podľa autorky spomínanej publikácie je medzi validitou a reliabilitou úzky vzťah, a to predovšetkým smerom od reliability k validite.

O tomto vzťahu hovorí aj I. Turek (2014, s. 357), pričom validitou označuje správnu platnosť merania založenú na reliabilite, teda presnosti, spoľahlivosti merania.

S reliabilitou potom podľa Lapitku (c. d., s. 55 – 56) úzko súvisí aj **objektívnosť testu** (vyjadriteľná napríklad aj v percentách či priemeroch). Hincová (c. d., s. 28) upozorňuje na to, že objektívnosť testu možno zabezpečiť správnym výberom úloh, vhodnými podmienkami testovania pre všetkých testovaných žiakov a rovnakým spôsobom skórovania (nezávisle od toho, kto test hodnotí/skóruje). **Praktickosť** testu charakterizuje spôsob, ako je skonštruovaný (aby testovaný nemal veľa práce s vyplňaním). S praktickosťou testu sa spája podľa Hincovej aj ekonomickosť, pretože dokáže za pomerne krátky čas vyhodnotiť pomerne veľké množstvo dát.

Okrem týchto základných vlastností testu autori ešte upozorňujú aj na ďalšie ukazovatele – **obťažnosť** a **citlivosť** testu, respektíve testových úloh, pričom obťažnosť sa vyvodzuje až z výsledkov testovania a citlivosť „vypovedá o schopnosti testu rozlišovať medzi žiakmi s rôznou úrovňou skutočných vedomostí a zručností. ... Optimálna miera citlivosti sa líši v závislosti od účelu testu“ (Hincová, c. d., s. 30).



Popri týchto základných vlastnostiach testu musíme brať do úvahy aj jeho časový limit – teda limit na jeho vypracovanie. Podľa M. Lapitku (c. d., s. 75) by čas na vypracovanie testu v normálnych školských podmienkach nemal presiahnuť 40 minút (aby pokryl čas jednej vyučovacej hodiny). Ak sa oprieme o konkrétne príklady štandardizovaných testov<sup>86</sup>, napríklad Test zo slovenského jazyka a literatúry T5 vymedzuje čas na vypracovanie 60 minút, Test zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry T9 50 minút, medzinárodné monitorovacie štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (pre žiakov 4. ročníkov ZŠ) a PISA (testy čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti 15-ročných) vyžadujú dlhší čas – PIRLS 2x40 minút a PISA 120 minút (rozdeľných rovnomerne medzi všetky tri zložky).

**ÚLOHA:** Uvažujte, prečo je potrebné pri zostavovaní testu brať do úvahy čas na jeho vypracovanie a ako súvisí psychický vývin dieťaťa s časovým limitom testu, počtom a prípadne aj druhmi testových úloh.

## Druhy testových úloh

Kvalita testu do veľkej miery závisí aj od kvality jednotlivých testových úloh, ich primeranosti vo vzťahu k testovaným aj predmetu testovania.

Testové úlohy by mali byť formulované zrozumiteľne, jednoznačne a jazykovo korektne. Aby dosiahli štandardnú úroveň, *„je potrebné dodržiavať tieto všeobecné pokyny:*

- *text úlohy musí byť správny z ortografického hľadiska*

---

<sup>86</sup> Ako sú zverejnené na stránke Národného ústavu certifikovaných meraní: [www.nucem.sk](http://www.nucem.sk).

- v texte sa nemajú vyskytovať zložité a nejasné slová
- treba sa vyhnúť doslovným formuláciám z učebnice
- medzi úlohami nesmú existovať také súvislosti, aby riešenie jednej úlohy umožňovalo riešenie niektorej z ďalších úloh
- treba sa vyhýbať dvojzmyselným úlohám, tzv. chytákom
- pri porovnávaní je nutné, aby všetci žiaci riešili rovnaké úlohy alebo ekvivalentné úlohy
- nevhodné je tiež používať veľké množstvo symboliky a matúce skratky slov“ (Hincová, 2012, s. 31).

Podľa typu odpovede sa úlohy delia na dve základné kategórie – **otvorené úlohy** a **zatvorené úlohy**, pričom tieto kategórie majú potom ešte niekoľko podkategórií.

Ako upozorňuje M. Lapitka (1996), otvorené úlohy (alebo úlohy s voľnými odpoveďami) môžu znížiť celkovú validitu testu, „pretože v obsahu odpovede rastie podiel štylistických zručností žiaka, ktoré zvyčajne nebývajú predmetom testovania“ (s. 65). Okrem tohto dôvodu validitu testu môže znížiť aj nízka miera objektívnosti, pretože väčšina z týchto úloh je subjektívne skórovateľná. Objektívne skórovateľné otvorené úlohy sú úlohy so stručnou odpoveďou (produkčné a doplňovacie).

Vyššiu validitu testu zabezpečia zatvorené úlohy, pretože tie sú všetky objektívne skórovateľné. Patria sem dichotomické úlohy, úlohy s výberom odpovede (polytomické), priraďovacie a usporiadacie úlohy. (Bližšie pozri Turek, 2014, s. 360 – 363; Hincová 2012, s. 32; Lapitka 1996, s. 64 – 73).

ÚLOHA: K akému druhu by ste zaradili nasledujúce úlohy?

1. Podčiarkni správne slovo: **Tomí má SESTRA SESTROU SESTRE SESTRU.**

2. Zo slovies v zátvorke vyberte do vety správny tvar:  
**Určíte si raz chcem ..... svoj vlastný dom.**  
**Dúfam, že ho nebudem ..... veľmi dlho. (sta-  
vať – postaviť)**
3. Uved'te jeden frazeologizmus, v ktorom sa vyskytuje  
slovo jama.
4. Dielo Pipi Dlhá Pančucha napísala .....

ÚLOHA: Pokúste sa vymyslieť príklad na polytomickú úlohu a produkčnú úlohu so stručnou odpoveďou.

I. Turek (2014) takisto navrhuje konkrétny postup, ako konštruovať (didaktický) test (s. 358 – 356). Jednotlivé kroky uvádzame v skrátenej podobe:

1. Určiť účel a druh DT
2. Vymedziť rámcový obsah DT
3. Spresniť obsah DT
4. Určiť formu úloh<sup>87</sup>
5. Navrhnuť úlohy, vytvoriť banku úloh
6. Určiť testovací čas
7. Určiť počet úloh
8. Určiť formu a počet variantov testu

---

<sup>87</sup> Pri dokonalom didaktickom teste sa o forme úloh rozhoduje na základe rozdelenia cieľov testovania podľa jednotlivých taxonómií – Niemerikova taxonómia overuje: zapamätanie, porozumenie, špecifický transfer (aplikáciu informácií/poznatkov v typických situáciách) a nešpecifický transfer (aplikáciu informácií/poznatkov v problémových situáciách); (revidovaná) Bloomova taxonómia overuje: zapamätanie, porozumenie, aplikáciu, analýzu, syntézu a hodnotenie. Z toho napríklad vyplýva, že na overenie zapamätania nie sú vhodné úlohy so širokou odpoveďou a napríklad na overenie hodnotenia alebo syntézy nie sú vhodné priraďovacie úlohy (porov. Turek, c. d., s. 363).

9. Navrhnuť predbežnú podobu testu
10. Prideliť úlohám váhy významu
11. Určiť skórovanie úloh
12. Dať test posúdiť kompetentným odborníkom
13. Test predbežne overiť
14. Na základe predbežného overenia urobiť konečnú úpravu testu
15. Dať žiakom vyriešiť test
16. Opraviť
17. Oklasifikovať
18. Určiť stredné hodnoty výsledkov testu
19. Výsledky testu zobrazíť graficky
20. Určiť hodnoty rozptýlenia výsledkov testu
21. Posúdiť primeranosť časovej dĺžky riešenia testu
22. Určiť podozrivé úlohy
23. Vypočítať koeficient reliability
24. Vypočítať chybu merania
25. Vypočítať koeficient súbežnej validity
26. Vykonať javovú analýzu
27. Na základe analýzy test upraviť/korigovať.

ÚLOHA: Vyberte si jeden z bodov návrhu I. Turka na konštrukciu DT a najprv povedzte (zapíšte si), čo si pod ním predstavujete. Následne sa presvedčte v literatúre, či bol váš odhad správny, prípadne ho korigujte ústne či písomne (podľa dohody s učiteľom).

## K testovaniu úrovne A1 a A2 na vybraných základných školách východoslovenského regiónu

V intenciách projektu **Rozšírenie študijného programu slovenský jazyk a literatúra v kombinácii na KSSFaK FF UPJŠ o didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka (DiSaC)** sme za jednu z podstatných súčastí jeho riešenia pokladali zmapovanie situácie na školách východoslovenského regiónu, v ktorých sa vyučuje v maďarskom jazyku (alebo v jazyku iných národnostných menšín). Súčasťou tohto prieskumu situácie na spomínaných školách bol workshop *Didaktika výučby slovenského jazyka ako cudzieho jazyka*, ktorý sa konal v dňoch 1. – 4. mája 2014 a na ktorom sa zúčastnilo päťdesiat pedagógov z tridsiatich základných aj stredných škôl východoslovenského regiónu. Vo veľmi živej a konštruktívnej diskusii s pedagógmi sme mali možnosť lepšie pochopiť neľahkú situáciu, v akej sa nachádzajú. Následné testovanie bolo teda aj prirodzeným vyústením tohto dialógu.

Dôvod, prečo sme sa rozhodli „vstúpiť do terénu“, bol teda ten, že sme chceli zmapovať celkové podmienky, v akých školy fungujú, s akými praktickými problémami sa musia učitelia denno-denne vyrovnávať a aký to má v konečnom dôsledku vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda aj úroveň jazykových schopností a zručností, resp. komunikačných kompetencií žiakov spomínaných škôl.

Aj keď sme pôvodne predpokladali, že do projektu sa zapojí viac učiteľov sekundárnej ako primárnej edukácie, opak bol pravdou. Keďže jazykové schopnosti a zručnosti zo slovenčiny ako cudzieho jazyka nadobúdajú žiaci už na primárnom stupni vzdelávania, pokladáme tento jav s odstupom času skôr za prospešný. Prináša nám totiž dôležitý obraz o tom, s akými „reál-

nymi“ vedomosťami a komunikačnými zručnosťami zo slovenčiny ako cudzieho jazyka prichádza žiak na druhý stupeň a potom na strednú školu. V nemalej miere sa tu otvára aj otázka spôsobu začleňovania slovenčiny ako cudzieho jazyka do vzdelávacieho procesu, s čím súvisí napríklad aj otázka používania (či nepoužívania) špeciálnych učebníc.

Hneď na začiatku však musíme otvorene priznať, že testy, ktoré sme použili pri tomto prieskume, vykazujú viacero metodologických nedostatkov, no aj napriek tomu prvé dva z nich predkladáme ako prospešný nástroj na zmapovanie súčasnej situácie v týchto školách.

Pri ich zostavovaní sme sa riadili platnými dokumentmi Ministerstva školstva SR (ŠVP, dokumenty ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3 pre školy s vyučovacím jazykom maďarským a predovšetkým výkonové štandardy<sup>88</sup>), dokumentmi SERR, odbornými publikáciami z oblasti didaktiky a didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Použité testy A1 (primárne vzdelávanie) a A2 (sekundárne vzdelávanie) sú v celom znení v prílohe tejto knihy. My sa na tomto mieste pokúsime bližšie opísať ich charakter a jednotlivé testové úlohy.

---

<sup>88</sup> Dokument k ISCED 1, príloha jazyk a komunikácia pre školy s vyučovacím jazykom maďarským  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_vjm\\_isced1\\_3.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_vjm_isced1_3.pdf); k ISCED 2  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_a\\_slovenska\\_literatura\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_slovenska_literatura_isced2.pdf) a ISCED 3  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_a\\_slovenska\\_literatura\\_k,a\\_isced3.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_slovenska_literatura_k,a_isced3.pdf).

Za ideálnych podmienok by obidva testy mohli figurovať ako kvázištandardizované testy (na ich vypracovaní sme pracovali v tíme, posudzovali sme si navzájom vhodnosť/nevhodnosť či primeranosť úloh, spôsob ich formulovania), pričom takýto typ testov sa „používa napr. na meranie výsledkov výučby vo všetkých paralelných triedach jednej alebo viacerých škôl“ (porov. Hincová, 2012, s. 17). Podľa spôsobu interpretácie výkonov by to mohli byť viac testy relatívneho výkonu, keďže k týmto testom sa zaraďuje väčšina testov z cudzích jazykov, hoci vo vzťahu k cieľu testovania (meraniu úrovne jazykových schopností a zručností) by sme test mohli pokladať aj za test absolútneho výkonu; podľa účelu by sme tieto testy mohli pokladať za monitorovacie testy a určite by mali byť objektívne skórovateľné. Z hľadiska revidovanej Bloomovej taxonómie by sme mohli ciele testu vidieť v overovaní všetkých úrovní učenia (zapamätania, porozumenia, aplikácie, analýzy, syntézy, hodnotenia), preto sa v testoch vyskytujú takmer všetky druhy úloh.

Validitu a reliabilitu týchto testov je však ešte potrebné overiť, preto ich budeme skôr pokladať za pilotné testy, ktoré po následných úpravách (korekciách) môžu slúžiť ako objektívny nástroj testovania jazykových vedomostí a zručností (na druhom stupni už aj zložitejších komunikačných kompetencií) žiakov základných škôl.

V súlade s princípom *autentickosti komunikačných procesov*, ako ho zdôrazňujú spomínané dokumenty, sme v oboch prípadoch vychádzali zo súvislých textov. Pri A1 to bol upravený text rozprávky Astrid Lindgrenovej *Pipi Dlhá Pančucha*<sup>89</sup> a pri A2

---

Tento text sme vybrali zámerne aj po rozhovoroch s učiteľmi, ktorí viackrát potvrdili, že žiakom je táto rozprávka blízka, veľmi radi sa k nej vracajú.

to bol text o Facebooku, keďže táto sociálna sieť je medzi žiakmi na druhom stupni veľmi obľúbená.

V oboch prípadoch boli texty po diskusiách viackrát upravované, aby odrážali predpokladané jazykové vedomosti. Pre zaujímavosť predkladáme na porovnanie texty A1 pred úpravou (I.) a po úprave (II.):

I. *Také čudesné dievča Tomi s Anikou ešte nevideli. Bola to Pipi Dlhá Pančucha, ktorá si vyšla na rannú prechádzku. Vyzerala takto: Vlasý mala ryšavé a zapletené do dvoch tuhých vrkočov, ktoré jej trčali z hlavy ako dve mrkvy. Nos – to bol hotový zemiacik, a celý pehavý. Pod nosom mala širočizné ústa a v nich zdravé biele zuby. Na sebe mala nevidané šaty. Ved' si ich aj sama ušila. Mali byť belasé, ale látka jej nevystačila, a tak si k nej kde-tu prišila kúsky červenej látky. Dlhé tenké nohy sa jej strácali v dlhých pančušiskách, hnedej a čiernej – nuž bola to naozajstná Dlhá Pančucha. Čierne topánky mala práve dvakrát toľké ako chodidlá. Otecko jej ich kúpil v Južnej Amerike trocha väčšie, aby do nich dorástla, a Pipi si nikdy neobula iné.*

II. *Dnes ráno chlapec Tomi a Tomiho sestra Anika stretli zvláštne dievča. Je to Pipi Dlhá Pančucha. Ide na rannú prechádzku. Ako vyzerá? Vlasý má ryšavé a zapletené do vrkočov. Jej vrkoče sú ako dve mrkvy. Nos má ako zemiacik a celý pehavý. Pod nosom má veľké ústa a v nich zdravé biele zuby. Na sebe má oblečené zaujímavé šaty. Pipi si šaty ušila sama. Sú svetlomodré a sú na nich červené záplaty. Pipi má dlhé tenké nohy a na nohách dlhé pančuchy. Jedna pančucha je hnedá a druhá pančucha je čierna. Má veľké čierne topánky. Otecko jej ich kúpil v Južnej Amerike. Pipi ich má veľmi rada. Iné topánky ani nechce. Pipi má aj malú opicu a koňa. Bývajú spolu vo Vile Vilôčke. Vo vile má plnú truhlicu zlatých dukátov.*



ÚLOHA: Porovnajte tieto dva texty a pokúste sa pomenovať, v čom zásadnom sú rozdielne. Pri ktorých slovách by podľa vás mali žiaci prvého stupňa ZŠ problémy s porozumením?

V obidvoch prípadoch testov nasledovali po texte úlohy na jeho porozumenie. V prípade testu A1 to bola dichotomická úloha s výberom odpovede pravda/nepravda (napr. *Pipi má tmavé vlasy*), v prípade A2 to bola polootvorená úloha na doplnenie odpovede (napr. *Kto založil Facebook?*).

V ďalších bodoch sa už testy dosť výrazne odlišovali, preto opíšeme niektoré ich hlavné charakteristiky samostatne.

V A1 nasledovala potom ďalšia dichotomická úloha súvisiaca s textom ukážky, na ktorú mali žiaci odpovedať *áno/nie* (napr. *Má Anika brata?*), 3. úloha bola doplňovacia polootvorená a takisto súvisela s textom. Vyžadovala si krátke odpovede na zisťovacie otázky (napr. *Ako sa volá Tomiho sestra?*); 4. úloha bola polootvorená s krátkou odpoveďou, ale v celej vete (napr. *Máš brata?* – požadovaná odpoveď: *Áno, mám brata/Nie, nemám brata.*); 5. úloha bola zatvorená polytomická – žiaci mali podčiarknuť správny tvar slova (napr. *Tomi má SESTRA, SESTRY, SESTRU, SESTRE*), čiže táto úloha sledovala morfológické jazykové zručnosti žiakov. Lexikálne zručnosti sledovala 6. polytomická úloha, kde mali žiaci vyškrtnúť z radu slovo, ktoré tam významovo nepatrí (napr. *brat, sestra, mama, otec, dom*). Všetky úlohy mali v úvode vzorové riešenia. A napokon bola do testu zahrnutá aj 7. úloha – otvorená, produkčná, ktorá mala do kreslenej podoby preformulovať východiskový test. Táto úloha však vykazuje viaceré znaky nevalidnosti, preto by bolo potrebné ju dôsledne preformulovať.

**ÚLOHA:** Zvážte, prečo je úloha č. 7 s inštrukciou **Ak chceš a máš čas, nakresli Pipi (alebo jej obľúbené zvieratko)** nevalidná. Skúste ju preformulovať tak, aby sa lepšie zabezpečila jej validita. V čom podľa vás spočíva problém pri jej realizácii a ako sa dá eliminovať?

Iným (skôr technickým) problémom v teste A1 bolo aj to, že text, ku ktorému sa vracali viaceré úlohy, sa nachádzal iba na 1. strane testového hárka, čo spôsobovalo komplikácie s neustálym obracанím listu. Text, ku ktorému sa viažu testové úlohy, by mal byť na rovnakej strane spolu s nimi.

V teste A2 ďalšie úlohy (okrem prvej) na východiskový text už nenadväzovali. 2. úloha bola zatvorená polytomická a overovala lexikálne vedomosti – žiaci si mali vybrať významovo správne spojenie (napr. *Každý deň v škole na desiatu jem [pečené kurča, červené jablko, malú batožinu]*). Úloha A3 je poloopená, dopĺňovacia a dvojkroková, takže je aj z hľadiska obťažnosti bodovaná dva razy takým počtom bodov ako iné úlohy. Žiaci si precvičujú vedomosti a zručnosti z lexikálnej a morfolologickej roviny (napr. *Po škole často s kamarátmi (my) ..... futbal [hrať, rozprávať, tancovať]*). Podobne koncipovaná je aj úloha č. 6. Úloha č. 4 je priradovacia a overuje vedomosti z lexikálnej roviny (časti dňa); úloha č. 5. je dopĺňovacia a overuje vedomosti z morfolologickej roviny (osobné zámená, akuzatív); úloha č. 7 je priradovacia z oblasti lexikálnej synonymie; 8., 10., 11., 12., 13., 14. sú dopĺňovacie (pričom sledujú vždy inú jazykovú rovinu). Problém týchto úloh spočíva v ich monotónnosti. Overujú vedomosti stále rovnakým spôsobom, pričom aj jednotlivé jazykové javy sa v otázkach dosť často opakujú. 16. úloha je otvorená, produkčná, no podobne ako v prípade testu A1, predstavuje z hľadiska validity problém, keďže je ťažšie objektívne skórovateľná.

Všetky úlohy okrem prvej a poslednej majú v úvode vzor správneho riešenia.

ÚLOHA: Lapitka (1996) v spomínanej publikácii upozorňuje pri zostavovaní testov aj na nebezpečenstvo diskriminatívnych úloh (resp. diskriminatívnej sily testu, s. 72). Prezrite si pozorne obidva testy a pokúste sa pouvažovať, či sa v niektorých úlohách nenachádza takýto náznak. Ak áno, pouvažujte o ich preformulovaní.

## Náš výskum komunikačných kompetencií žiakov a študentov

V máji, júni a septembri 2014 sme na devätnástich základných a stredných školách východného Slovenska realizovali testy komunikačných kompetencií. Overovali sme úroveň jazykových zručností zo slovenského jazyka ako cudzieho jazyka u detí žijúcich v maďarskom a rómskom prostredí. Teda testovali sme deti, pre ktoré je materinským, východiskovým jazykom iný jazyk ako slovenský. Testy boli zostavené na zhodnotenie úrovní A1, A2 a B1 (test B2 sme už vzhľadom na skrátený školský rok maturantom nestihli dať, testy na nižších stupňoch škôl nám stačili na stanovenie stratégií). Vzhľadom na počet testovaných detí mladšieho školského veku, diferencovanosť sociálneho prostredia, ale predovšetkým vzhľadom na relevantnosť bazálneho stupňa pre rozvoj všetkých komunikačných zručností, tak receptívnych v oblasti vnímania a pochopenia, ako produktívnych v oblasti vyjadrovania a tvorby, v predkladanej časti podávame výsledky testov overujúcich základnú úroveň A1 a A2.

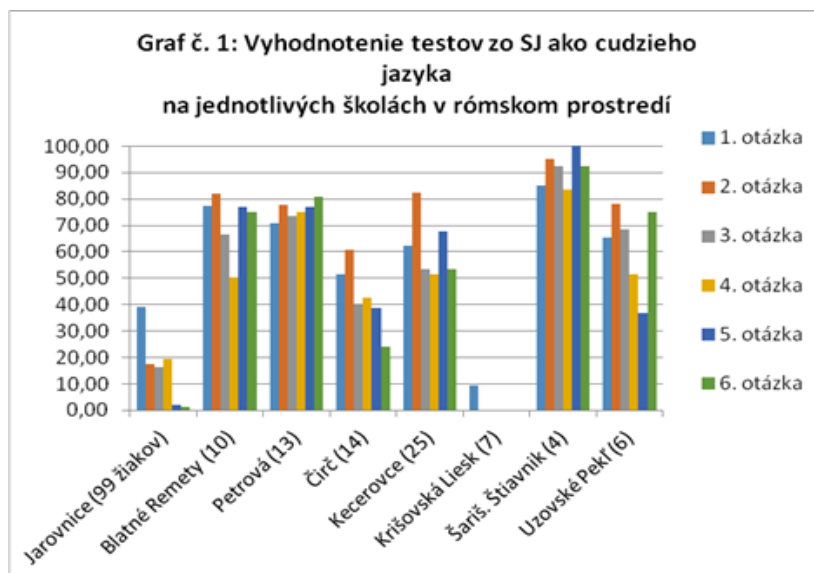
Test bol koncipovaný s ohľadom na obidva typy komunikačných zručností (čítanie s porozumením; písomnú a čiastočne aj zvukovú produkciu). Pre lepšiu orientáciu v teste, ako aj charakter jednotlivých otázok uvádzame v prílohe č. 1 jeho celkovú podobu.

Na testovaní zo slovenského jazyka ako cudzieho jazyka úrovne A1 sa dovedna zúčastnilo 314<sup>90</sup> detí, z toho 178 žiakov z rómskeho prostredia (Blatné Remety 10, Čirč 14, Jarovnice 99, Kecerovce 25, Krišovská Liesková 7, Petrová 13, Šarišský Štiavnik 4, Uzovské Pekľany 6) a 133 žiakov z maďarského prostredia (Boľ, Buzica, Čierna nad Tisou, Jablonov, Kráľovský Chlmec,

---

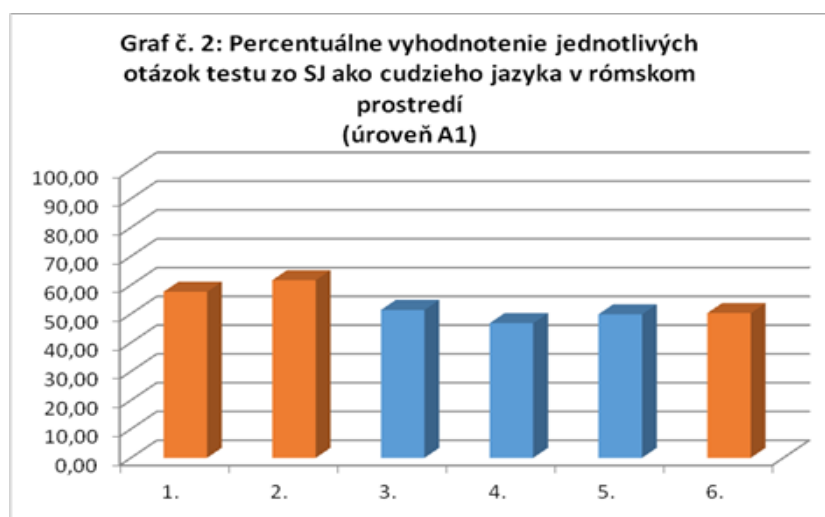
<sup>90</sup> V júni sme testovali štvrtákov, v septembri piatakov. Spätne sme si uvedomili, že výsledky testov sú ovplyvnené aj časovým posunom.

Rožňava, Veľké Kapušany, Veľké Trakany, Zátín)<sup>91</sup>. Troch žiakov z Čičaroviec s ohľadom na špecifickosť ich zaradenia sme do hodnotenia nezahrnuli, pretože išlo o Rómov žijúcich v maďarskom prostredí. S cieľom porovnať výsledky dosiahnuté u detí pochádzajúcich z dvoch jazykovo diferencovaných situácií (rómskej a maďarskej), rovnako konfrontovať výsledky dosiahnuté u detí na jednotlivých základných školách, ako aj s cieľom zmapovať zvládnutie jednotlivých otázok v prepojení na receptívne a produktívne komunikačné zručnosti ponúkame ich vyhodnotenie v tabuľkách.

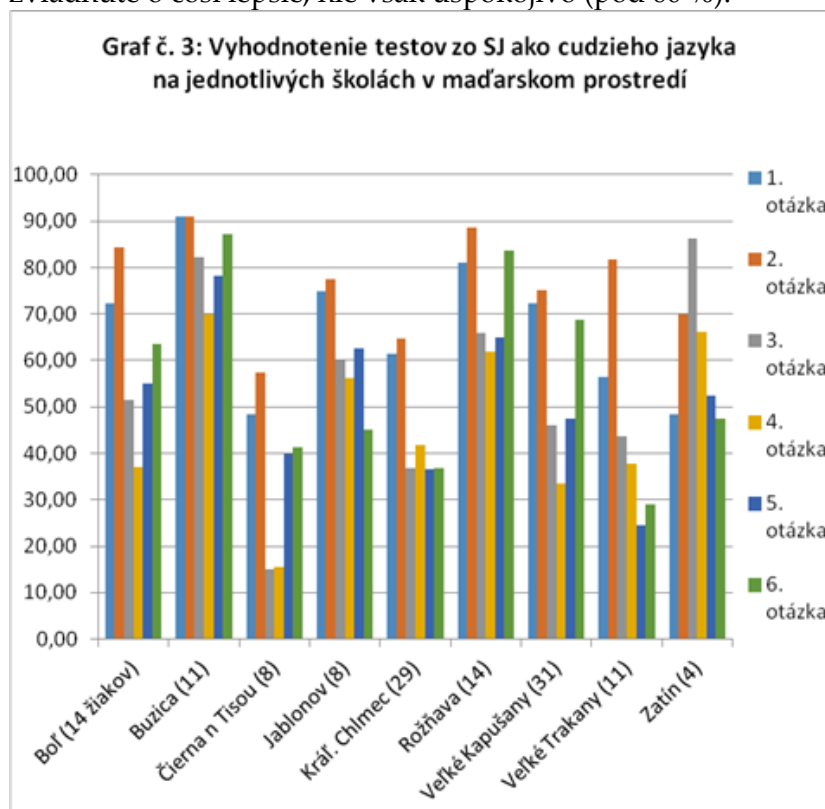


<sup>91</sup> Našli sme aj také lokality, kde najmä z dôvodu veľkej sociálnej zaostalosti rómski žiaci neboli schopní komunikovať ani v maďarčine, nieto v slovenčine. Prítom mali obdivuhodne schopnú mladú pani učiteľku, ktorá, ako sme počuli, už na pôvodnej škole neučí.

Ako naznačuje graf 1, najslabšie jazykové kompetencie zistené na základe testu boli zachytené u detí v Jarovniciach a v Krišovskej Lieskovej. No vzhľadom na nízky počet respondentov (7) v Krišovskej Lieskovej neverbalizujeme dosiahnuté výsledky. U testovaných detí v Jarovniciach (99) len prvá otázka zameraná na pochopenie textu prostredníctvom označenia výroku za pravdivý, resp. nepravdivý bola celkovo zvládnutá tesne pod 40 % (39,2 %). Ostatné boli výrazne nižšie hodnotené. Druhá otázka, v ktorej deti odpovedajú na zisťovacie otázky k textu, bola zvládnutá na 17,6 %, tretia, v ktorej mali deti jednoslovné odpovedať na doplňovacie otázky, bola zvládnutá rovnako nedostatočne, len 16,3 %. Štvrtá otázka vyžadujúca odpoveď na základné údaje o sebe bola zvládnutá na 19,5 %. Najväčší problém spôsobovali deťom posledné dve otázky: piata, v ktorej sa preverovali gramatické znalosti výberom adekvátneho morfológického tvaru vo vete (2,2 %), a šiesta, v ktorej žiaci zo skupiny sémantických rovnorodých slov mali vyškrtnúť slovo nepatriace do tejto množiny (1,4 %). Alarmujúco nízke percento svedčí okrem nízkej kognitívnej úrovne respondentov aj o neporozumení prečítaných slov.

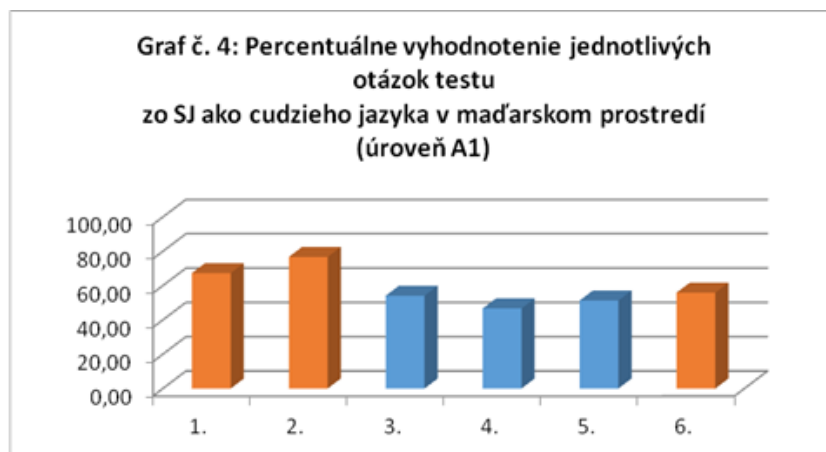


Po zhrnutí všetkých odpovedí u testovaných žiakov z rómskeho prostredia sme percentuálne vyhodnotili aj zvládnutie jednotlivých otázok. Ako vidno na grafe 2, pri celkovom premietnutí výsledkov pod 50 % boli zvládnuté otázky primárne zamerané na produkciu (najmä doplnenie údajov o sebe a výber vhodného gramatického tvaru). Otázky zamerané na receptívne zručnosti boli v porovnaní s otázkami zameranými na produktívne zvládnuté o čosi lepšie, nie však uspokojivo (pod 60 %).



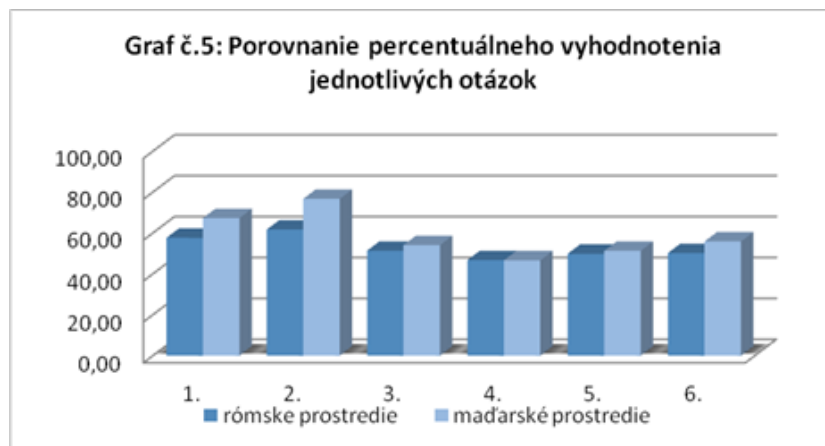
Ako je zrejmé z grafu 3, k testovaným žiakom pochádzajúcim z maďarského prostredia, ktorí dosiahli najslabšie výsledky, premietnuté do nízkej úrovne jazykových kompetencií, patrili

deti z Čiernej nad Tisou (8) a z Kráľovského Chlmca (29). Zreteľne najväčší problém spôsobovala 3. úloha, v ktorej žiaci mali odpovedať na doplňovacie otázky k prečítanému textu, 4. úloha – odpovedať celou vetou na otázky o sebe a 5. úloha spojená so selekciou správneho morfológického tvaru. Deti nedokázali rozvitou vetou hovoriť o sebe. Vyplývalo to podľa nás nielen z nedostatočne zvládnutej produktívnej zručnosti, ale predovšetkým z receptívnej oblasti podmieňujúcej odpovede. Žiaci nerozumeli položeným otázkam v slovenskom jazyku. Evidentne komunikácia medzi deťmi nielen doma, ale aj v škole prebieha v maďarskom, nie slovenskom jazyku.



Porovnanie percentuálneho vyhodnotenia jednotlivých otázok v dvoch diferencovaných jazykových prostrediach (v rómskom a maďarskom) ukázalo, ako to naznačuje graf 5, že náročnosť otázok v previazanosti na receptívne a produktívne zručnosti je rovnaká.





Relatívne najjednoduchšie sa na základe výsledkov (nezávisle od prostredia) javia prvé dve otázky, ktorých odpovede sú determinované porozumením prečítaného textu.

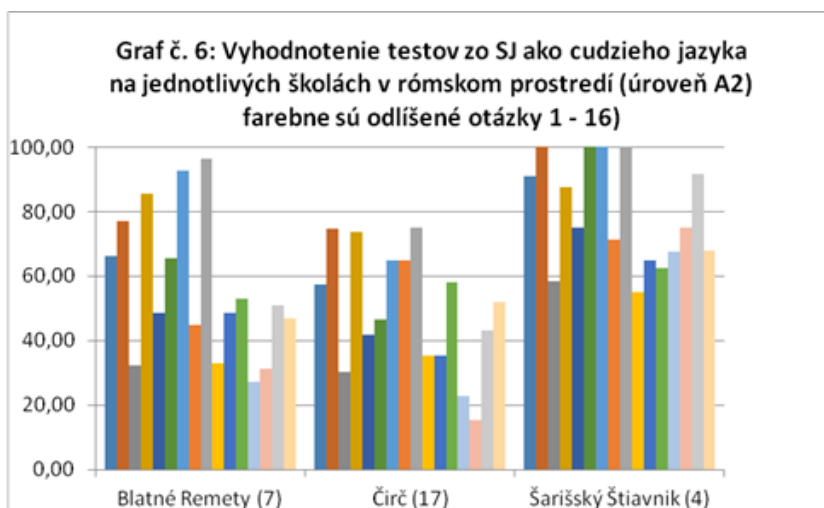
Jazykové kompetencie žiakov sme zisťovali nielen formou písomného testu, ale aj krátkym ústne realizovaným prejavom, ktorý sme s ohľadom na objektivitu hodnotenia a vzájomného porovnávania nahrávali. So žiakmi sa viedol krátky rozhovor súvisiaci najmä so školou, domácim prostredím a rodinnými vzťahmi. Žiaci sa mali predstaviť a samostatne o sebe a svojej rodine, prípadne škole čosi povedať. Ukázalo sa, že deti nie sú schopné samostatnej rečovej produkcie, neustále potrebovali oporu vo forme pomocných otázok. Za predpokladu, že im rozumeli, odpovedali diferencovane, zväčša nie v rozvitých vetách, ale len jednoslovné. Vzhľadom na náročnosť hodnotenia sme stanovili stupnicu úrovne verbálneho prejavu žiakov pri riadenom rozhovore s bodovým hodnotením 0 – 6:

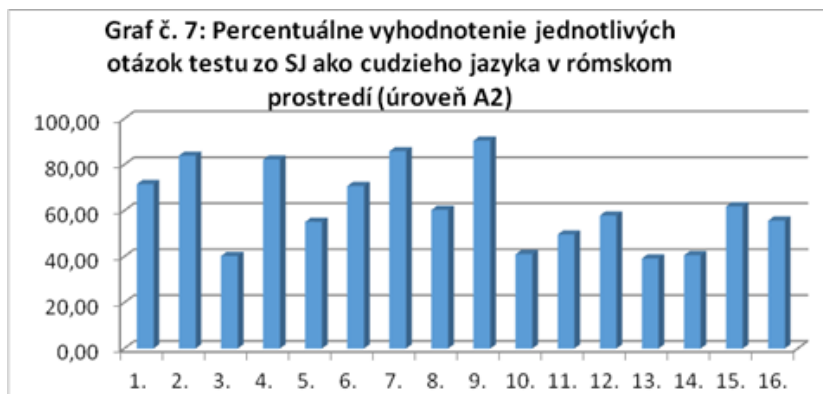
0 bez reakcie a porozumenia, 1 čiastočné porozumenie bez odpovedí, 2 čiastočné porozumenie a čiastočne korektné odpovede, 3 zjavné porozumenie a korektné jednoslovné odpovede, 4 „širšie“ (nie jednoslovné) odpovede na jednotlivé otázky (s agramatickými tvarmi), 5 spontánny, gramaticky (nie absolútne)

korektný súvislý prejav s ortofóniou cudzieho jazyka, 6 spontánny, gramaticky korektný súvislý prejav s ortofóniou slovenského jazyka bez výraznejších prvkov cudzieho jazyka, 6+ „nadštandardný“ verbálny prejav s vysokou mierou spontánnosti (bez pomocných otázok).

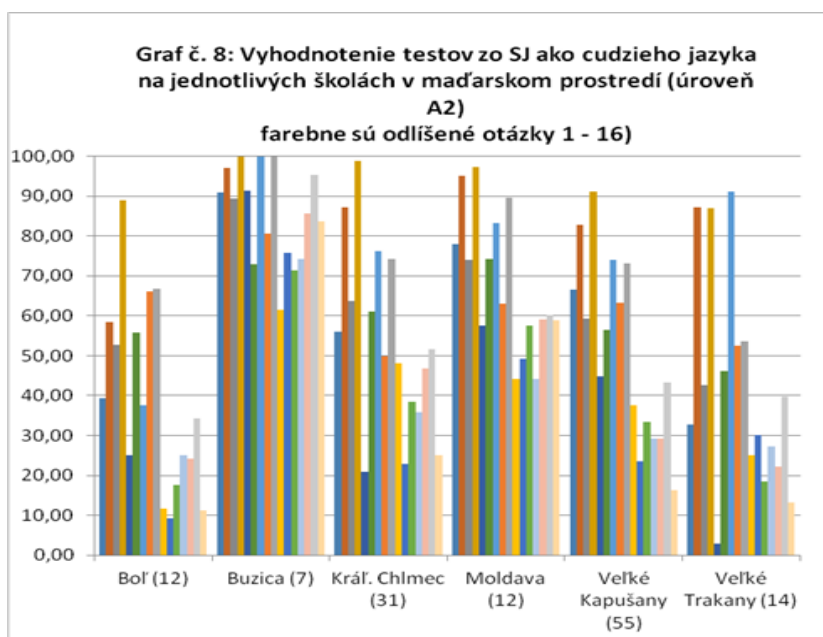
Na ilustráciu a porovnanie uvádzame v tabuľke (tab. 1, 2) výsledky 11 detí z rómskeho a 11 detí z maďarského prostredia premietnuté do bodového hodnotenia za písomný test a verbálny prejav. Zisťujeme, či medzi výsledkami dvoch častí (písomného testu a verbálneho prejavu) nájdeme vzájomné korešpondencie. Ako sa ukazuje, vzájomná súhra je skôr výnimkou ako pravidlom. Deficity na úrovni verbálneho prejavu sú evidentné, nielen pokiaľ ide o ortofóniu slovenského jazyka ovplyvnenú materinským jazykom, ale aj o nedostatočnú aktívnu slovnú zásobu.

Testu na úroveň A2 sme podrobili žiakov 8. ročníka ZŠ v júni alebo žiakov 1. ročníka SŠ v septembri (rovnaký rok narodenia). Výsledky testovania ukazujú nasledujúce grafy. Uvedené školy majú slovenský vyučovací jazyk.



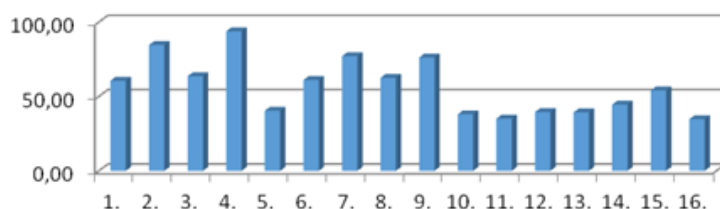


ÚLOHA: Za pomoci grafov č. 6 a 7 a testu pre úroveň A2 v prílohe č. 2 vysvetlite situáciu v jazykovej kompetencii rómskych žiakov na východoslovenských základných školách.

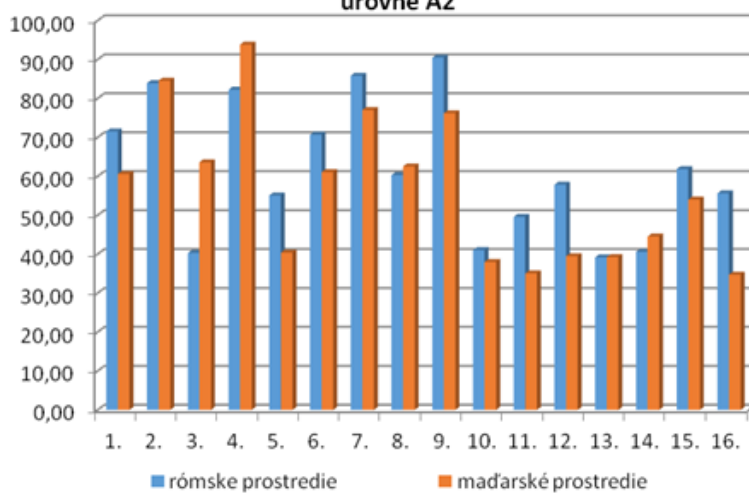


ÚLOHA: Za pomoci grafov č. 8 a 9 a testu na úroveň A2 v prílohe č. 2 vysvetlite situáciu na v jazykovej kompetencii maďarských žiakov na východoslovenských základných školách s maďarským vyučovacím jazykom stav ovládania slovenského jazyka. Porovnajta ju so situáciou rómskych žiakov.

**Graf č. 9: Percentuálne vyhodnotenie jednotlivých otázok testu zo SJ ako cudzieho jazyka v maďarskom prostredí (úroveň A2)**



**Graf č. 10: Porovnanie percentuálneho vyhodnotenia jednotlivých otázok úrovne A2**



Porovnanie rečovej kompetencie žiakov z rómskeho a maďarského jazykového prostredia treba uviesť niekoľkými závažnými informáciami. V prvom rade musíme povedať, že situáciu rómskych a maďarských žiakov vlastne nemožno porovnávať. Kým väčšina maďarských škôl je v prostredí, kde sa komunikuje výlučne po maďarsky a slovenčina je pre nich takým istým cudzím jazykom ako iné (angličtina či nemčina), školy, kde prevládajú alebo učia sa len rómske deti, sú školy slovenské a spisovná slovenčina je pre tieto deti druhým slovenským jazykom po (prevažne šarišskom či abovskom) teritoriálnom dialekte, ako o tom svedčí nasledujúci osobný zážitok.

SKÚSENOSTI Z PRAXE: V šarišskom prostredí, keď na moju výzvu, aby mi zaspievali, sa deti opýtali, či môžu spievať „po našom“, a zaspievali cigánsku pieseň po šarišsky, som si uvedomila ich reálny bilingvizmus i diglosiu<sup>92</sup> zároveň, čo je zo sociolingvistického hľadiska veľmi zaujímavé. Oveľa horšiu situáciu sme zažili v rómsko-maďarskom prostredí, kde deti neboli schopné komunikovať ani po maďarsky, ani po slovensky. Ich rómčinu sme nedokázali posúdiť, ale podľa rozprávania učiteľky o sociálnej situácii v osade a v rodinách rómskych detí sa dá predpokladať, že je narušená ich celková komunikačná schopnosť.

---

<sup>92</sup> Diglosia je koexistencia dvoch odlišných jazykov alebo dvoch variet toho istého jazyka na jedinom území, pričom každý z nich plní iné sociálne funkcie (osobitný prípad bilingvizmu al. prípad spisovného jazyka a nárečia), SSSJ, A – G, 2006; <http://slovníky.juls.savba.sk/?w=diglosia&s=exact&c=Fdf9&d=kssj4&d=psp&d=sssj&d=sssj2&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ma&d=hssjV&d=ber nolak&d=obce&d=priezviska&d=un&d=locutio&d=pskcs&d=psken&d=noundb&ie=utf-8&oe=utf-8#>.

Na druhej strane sme v maďarsko-rómskom prostredí našli i také deti, ktoré mali problém komunikovať po maďarsky či po slovensky, ale angličtina a predpokladáme, že ani rómčina im nerobila žiaden problém. Deti totiž strávili niekoľko rokov s rodičmi vo Veľkej Británii.

Vyššie uvedený fakt o ovládaní angličtiny slovenskými Rómami, ktorí prešli skúsenosťou života vo Veľkej Británii, svedčí v prospech integrácie detí cudzincov i u nás. Rečové schopnosti maďarských žiakov a študentov i podľa našich skúseností sú o to lepšie, čím majú viac príležitostí komunikovať po slovensky v svojom prirodzenom okolí. Oveľa pozitívnejšie vyšli z testovania rečových schopností žiaci zo zmiešaných slovensko-maďarských škôl, ako zo škôl čisto maďarských, rovnako na základných, ako aj na stredných školách.

## **Integrácia žiakov ako špeciálny problém vyučovania druhého jazyka**

„Dôsledky medzinárodnej migrácie pociťujú aj tí, čo nikdy Slovensko na dlhšiu dobu neopustili. Týka sa to aj oblasti vzdelávania – mnohí učitelia a žiaci sa už vo svojej škole stretli s kolegom (napríklad lektorom cudzieho jazyka) alebo so spolužiakom z inej krajiny. Mnohí žiaci sa narodili v zahraničí alebo majú jedného či oboch rodičov pôvodom z inej krajiny. Mnohí sú potomkami druhej či tretej generácie prisťahovalcov na Slovensko a medzitým už získali slovenské občianstvo. Okrem obohatenia, ktoré prítomnosť takýchto učiteľov alebo žiakov školám prináša, môže spoločná pedagogická práca či štúdium priniesť aj mnohé prekážky a ťažkosti, a to na oboch stranách.“<sup>93</sup>

„Integrácia vo vzdelávaní znamená začleňovanie alebo včlenenie jednotlivého žiaka do väčšej skupiny – triedy či školy. Môže tak označovať proces (začleňovania) aj výsledok (včlenenie). O integráciu sa usilujeme vtedy, ak konkrétny žiak do danej triedy či školy ešte nepatrí alebo ak aj je ich súčasťou, ešte nemá vytvorené podmienky na plnohodnotné vzdelávanie. V slovenskej vzdelávacej praxi sa integrácia v tomto duchu realizuje predovšetkým vo vzťahu k žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré vyplývajú napríklad z ich zdravotného znevýhodnenia. Integračný model sa snaží podobnému oddeľovaniu zabrániť, a preto vytvára vzdelávacie prostredie pre všetky tzv. bežné deti, od ktorých oddeľuje deti výrazne sa odchyľujúce od oficiálne stanovenej alebo aj nepísanej normy. Tú môže vymedzovať určitá úroveň rozumových schopností, ale aj rozdielne kultúrne či sociálne zvyklosti. Takýmto spôsobom po-

---

<sup>93</sup> Dráľ a kol., 2011, s. 9.

tom vzniká hlavný vzdelávací prúd (tzv. bežné školy) a na druhej strane rôzne špecializované inštitúcie pre deti s nadpriemernými a podpriemernými hodnotami podľa danej normy. Cieľom integrácie je vzdelávať čo najviac detí v hlavnom vzdelávacom prúde, do ktorého sa snaží včleniť (integrovat) aj deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.<sup>94</sup>

ÚLOHA: Za pomoci tu citovanej literatúry vysvetlite pojmy segregácia – integrácia a inklúzia.

Aj keď je na začiatku potrebné diagnostikovať znalosti a komunikačnú kompetenciu žiaka, hlavným kritériom na zaradenie žiaka do triedy by mal byť vek. Prípadnú potrebu intenzívneho jazykového vzdelávania je vhodné riešiť inými prostriedkami ako zaradením do nižšieho ročníka – a to pedagogickým asistentom, individuálnym doučovaním, vytvorením alebo prispôbením individuálneho vzdelávacieho plánu, rozčlenením rozvrhu hodín pre dieťa cudzinca v kmeňovej triede (na všetky predmety okrem slovenského jazyka) a v nižšom ročníku. V prípade, že žiak má byť podľa veku zaradený do vyššieho ročníka, berieme do úvahy aj fakt skorého prechodu na strednú školu s primeraným posilnením vyučby slovenčiny. Ak je v škole v rôznych ročníkoch otvorených viac tried, je dôležité zamyslieť sa aj nad najvhodnejšou triedou na začlenenie dieťaťa. Pritom treba brať do úvahy viaceré aspekty:

- počet žiakov v triede
- prítomnosť žiakov inej ako slovenskej národnosti alebo kultúrneho pôvodu
- prítomnosť detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami
- profiláciu triedy

---

<sup>94</sup> Tamže, s. 23.



- vzťahy v triednom kolektíve
- ochotu a pripravenosť triedneho učiteľa.

Lepšie podmienky na vzdelávanie dieťaťa a na intenzívnejšiu prácu učiteľa budú skôr v triede s menším počtom žiakov.<sup>95</sup>

ÚLOHA: Preštudujte si prípravy na vyučovaciu hodinu tu – s. 83 – 97 a na ich základe pomenúvajte rozdiely medzi vyučovaním štandardným a vyučovaním s prítomným jazykovo integrovaným žiakom.

---

<sup>95</sup> Tamže, s. 70.

## Učebné osnovy slovenčiny ako materinského a cudzieho (druhého) jazyka

Ovládanie štátneho jazyka je potrebné považovať za stmelujúci článok všetkých občanov žijúcich na Slovensku, keďže prostredníctvom neho sa vytvára prostredie vzájomného porozumenia, vzájomnej spolupatričnosti občanov žijúcich v jednom štáte, formovanie a upevňovanie povedomia a spoločnej zodpovednosti za osudy štátu“ (Operačný program. Vzdelávanie- uznesenie vlády SR č. 1010 zo dňa 6. decembra 2006).

Na Slovensku neexistuje samostatný menšinový školský systém. Národnostné školy sú súčasťou celoslovenskej siete a vzťahujú sa na ne ústredné nariadenia ministerstva. Pracujú na základe totožných učebných osnov a hodinových dotácií.

Výchovno-vzdelávací proces v školách s vyučovacím jazykom slovenským a s vyučovaním jazyka národnostných menšín sa uskutočňuje v súlade so schválenou pedagogickou dokumentáciou, ktorou sú: učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre všetky vyučovacie predmety, ktoré schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

Učebný **predmet slovenský jazyk a literatúra** má v školách s vyučovacím jazykom slovenským centrálnu postavenie vzhľadom na ostatné učebné predmety. **Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra** sa zaraďuje medzi špecifické učebné predmety v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Slovenský jazyk je genealogicky a typologicky odlišný od materinského jazyka žiakov s maďarskou národnosťou (slovenský jazyk patrí medzi slovanské jazyky a ide o flektívny typ jazyka; maďarský jazyk patrí medzi ugrofínske jazyky a je to aglutinačný typ jazyka), a preto sa aj špecifikácia cieľov, výber a štruktúrácia učeb-

ného obsahu, modelovanie procesu v učebných osnovách, učebniciach a metodických príručkách pre učiteľov riadia princípmi vyučovania cudzích jazykov.

Z hľadiska školskej praxe vnímame vyučovanie cudzieho jazyka ako zložitý proces zahrňujúci celý komplex epistemic-kých konvergentných a divergentných postupov a postupností v konfrontácii s materinským jazykom. Dôležitú úlohu tu zohráva jazyk ako prostriedok poznávania sveta od najelementárnejších prvkov až k abstraktnému mysleniu v reči. Proces poznávania sveta sa uskutočňuje cez spoločenskú skúsenosť, ktorú si každý národ s vlastnou kultúrou, históriou, hospodárstvom a mentalitou usporadúva samostatne a spája rôznymi pojmami.

Podľa Školského vzdelávacieho programu (ŠVP, 2008) povinná školská dochádzka v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra zabezpečuje objem jazykových a literárnych znalostí. V oblasti jazyka majú školy s vyučovacím jazykom menším tri parciálne zložky: **konverzáciu, jazykovú výchovu a sloh**. Základnou úlohou vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry je rozvoj kreatívnych schopností a nadobudnutie zručností v komunikatívnom (každodennom) prostredí. Základné učivo, ktoré prezentujú učebné osnovy, musí spĺňať:

1. **Fundamentálna stránka** zohľadňuje podstatu učiva, ktorú má žiak po skončení ovládať a dopĺňať aj s vedomosťami z najnovších literárno-umeleckých poznatkov.
2. **Exemplárne hľadisko** preferuje poznatky, ktoré sú spojené s kreatívnymi tendenciami u žiakov.
3. **Utilitárny prístup** vo výbere učiva kladie dôraz na užitočnosť a využiteľnosť nadobudnutých vedomostí a nadväzuje na životné potreby človeka. Táto stránka zodpovedá potrebám kompetencií, ktoré tvoria ťažiskový bod obsahovej prestavby v krajinách Európskej únie.

**Obsah učebného predmetu je rozdelený na:**

- komunikáciu a sloh

- jazykovú komunikáciu
- literárnu komunikáciu.

**Jazyková komunikácia** na 2. stupni ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským je zameraná na získavanie kompetencie „správne po slovensky sa vyjadrovať ústne a písomne zo stránky vhodného výberu slovnej zásoby a zo stránky gramatickej správnosti“ (ŠVP, 2008). Zložka **komunikácia a sloh** je dominantnou zložkou učebného predmetu, lebo komunikácia je cieľom, obsahom aj prostriedkom osvojovania si slovenského jazyka. Zahŕňa počúvanie s porozumením, čítanie a tvorbu ústnych a písomných prejavov. Zložky komunikácia a sloh a jazyková komunikácia sa vo vyučovaní neoddeľujú, spolu vytvárajú integrovaný blok komunikácie, ktorého hlavnými piliermi sú tematické okruhy, pojmové okruhy a rečové/komunikačné zámery. Na ne nadväzujú jazykové prostriedky.

Podkladom na komparáciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry v triedach s vyučovacím jazykom slovenským (materinským) a vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v triedach menších je Štátny vzdelávací program slovenský jazyk a slovenská literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia), príloha ISCED 2 a 3. Na základe porovnania môžeme povedať, že UO SJ pre školy s vyučovacím jazykom maďarským majú redukované učivo v porovnaní s UO SJ pre školy s vyučovacím jazykom slovenským. Na ilustráciu uvádzame, o ktoré témy je redukované učivo o zvukovej rovine slovenčiny na základnej škole: spojovník, pomlčka; bodkočiarka; úvodzovky; priama reč, uvádzacia veta; slabikotvorné hlásky, -l, -l', -r, -r'; výslovnosť a výskyt ä; slabičné a neslabičné predpony; prestávka, sila hlasu; hlavný slovný prízvuk; dôraz; vsuvka, prístavok, oslovenie; skratka.

ÚLOHA: V prílohe č. 7 je tabuľka s témami vyučovania zvukovej roviny na **stredných školách**. Tučným pís-

mom sú zvýraznené pojmy v tabuľkách, ktoré boli zavedené už na základnej škole. Táto značka ✓ v tabuľke označuje, že obsahový štandard slovenského jazyka sa zhoduje s obsahovým štandardom tohto predmetu pre školy s vyučovacím jazykom maďarským. Urobte analýzu, do akej miery sa odlišuje vyučovanie zvukovej roviny slovenčiny na SŠ s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským.

**ÚLOHA:** Na stránke Ministerstva školstva SR vyhľadajte učebné osnovy (UO) SJ pre školy s vyučovacím jazykom slovenským a s vyučovacím jazykom maďarským, vyberte si niektorú z jazykových rovín a jej obsah v UO v rámci seminárnej práce porovnajte a podrobte analýze.

## Niektoré špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka na základnej škole s iným vyučovacím jazykom

### Prirodzenosť na prvom mieste

Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským by malo rešpektovať prirodzené individuálne dispozície žiakov a žiačok daného regiónu. Učiteľ je už niekoľko rokov postavený pred výzvou byť im mentorom, asertívnym partnerom v diskusii, ale i v spoluobjavovaní nových vedomostí, znalostí a zručností. Táto výzva nebola vytvorená umelo, je výsledkom spoločenského vývoja modernej európskej spoločnosti. Rešpektujúc rozdielne a zároveň komplementárne motivácie učiteľa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese (vzdelávať a byť vzdelávaný), ako aj neustále balansovanie medzi spokojnosťou (pohodou, pocitmi šťastia žiakov), efektívnosťou (výkonom) a zmysluplnosťou obsahu a foriem vzdelávania, možno povedať, že základom i cieľom zároveň by mala byť prirodzená komunikácia v slovenskom jazyku.

Jej prirodzenosť môže spočívať napríklad vo voľbe miesta komunikácie a v témach, ktoré sú predmetom riadneho rozhovoru. Žiaci druhého stupňa základnej školy sú vo veku, keď sa v nich vyhrávajú záujmy a záľuby, v ktorých sa začínajú orientovať často lepšie ako pedagóg. Takáto situácia, keď sa učiteľ dostáva do pozície toho, kto vie menej, a chce sa dozvedieť niečo nové (a teda robí chyby a nehanbí sa priznať to), posúva partnerský vzťah oboch strán (učiteľ – žiak) do novej polohy. Žiak je konfrontovaný s viacerými výzvami naraz, čo je síce intelektuálne náročné, vyvažované je to však rádovo vyššou motiváciou v porovnaní s prípadmi, keď je sám „len“ objektom vzdelávania, akokoľvek by bol v tomto procese aktivizovaný. Žiakom (žiačkou) slobodne zvolená téma je taký

silný katalyzátor motivácie a vôle, že problém v komunikácii nenastáva ani vtedy, keď je jeho (jej) prejav poznačený gramatickými a štylistickými nepresnosťami či chybami. Tie sa vstrebávajú rýchlejšie a ľahšie a nepôsobia retardujúco na plynulosť výpovede. V kontexte vyššie spomenutého nie je veľmi dôležité, o akú tému ide. Podstata spočíva v tom, že je to žiak, kto určuje smer, tempo a hĺbku debaty. Úloha učiteľa spočíva v tom, aby ju jemne manažoval, dbal na dodržiavanie pravidiel „jeden hovorí, každý počúva“ a najmä prejavil záujem o to, čo chcú žiaci vyjadriť.

Inšpiratívne môže byť napríklad plánovanie triedneho výletu. Už v šiestom ročníku sú žiaci schopní dohodnúť sa na destinácii a v súvislom prejave predstaviť jeho výhody a aktivity, ktoré tam plánujú robiť. Sila a autentickosť diskusií je založená na tom, že nejde o modelovanie potenciálnych situácií (i keď aj tie sú vďaka prirodzeným dispozíciám 10 – 13-ročných detí hrať divadlo/situačné scény obľúbené), ale o prípravu projektu, ktorý sa naozaj uskutoční a žiaci sú jeho hlavnými aktérmi. Benefitov je mnoho a možno ich sledovať na viacerých úrovniach: rozšírenie slovnej zásoby, využitie vedomostí z deklinácie substantív a adjektív a konjugácie sloves (učivo 6. a 7. ročníka), intuitívne používanie zámen spojené s pochopením ich funkcie v súvislom prejave, samotná tvorba súvislého prejavu – jeho písomná príprava i ústna prezentácia, práca so slovníkom. Ďalej je to práca s konkrétnymi webovými stránkami (čítanie s porozumením cestovného poriadku a ponuky vytypovaných ubytovacích zariadení). Tu je v nižších ročníkoch potrebná pomoc pedagóga, pretože tematika čísloviek je síce obsahom osnov siedmeho ročníka (ich náročnosť však reálne presúva ťažisko osvojenia do ôsmeho, resp. deviateho ročníka). Žiaci si zároveň akoby mimovoľne (no o to prirodzenejšie) overujú svoje vedomosti a zručnosti z geografie, regionálnej, environmentálnej výchovy a etickej výchovy, spracovanie výstupov z výletu je zase priestorom

pre mediálnu výchovu, počas celého procesu prípravy i realizácie výletu sú nútení čeliť výzvam finančnej gramotnosti. Zabuďnúť netreba ani na postupné osvojovanie si umenia diskutovať – vystupovať pred ostatnými, počúvať, formulovať argumenty, rešpektovať názor druhých.

**ÚLOHA:** Názory na prirodzenosť z úvodnej časti skriptu konkretizujte na tu uvedených faktoch.

Zvoliť si to **správne miesto na komunikáciu** v slovenskom jazyku vyžaduje od pedagóga pochopiť, že slovenčina je pre žiakov základnej školy v prvom rade nástrojom na orientáciu v konkrétnych, bežných situáciách a problémoch a v ich riešení. Myslenie v slovenčine prichádza až následne, ako dôsledok zvládnutia tých istých, resp. podobných situácií, ktoré sa opakujú v dostatočnom množstve (tento počet je závislý od individuálnych dispozícií mladých používateľov). Tu niekde leží aj slabina nácviku modelových dialógov v priestoroch školy počas vyučovania. Časová náročnosť a rutina často spôsobujú oslabenie motivácie, naopak, postavenie žiaka do opakujúcich sa situácií, ktoré musí zvládnuť, aby si napríklad kúpil lístok v autobuse alebo vypýtal si niečo v potravinách, má zväčša opačný efekt. Dôležitá je tu, samozrejme, spolupráca pedagóga so šoférmi, knihovničkami a predavačkami, ktorí sa stávajú prirodzenou súčasťou vzdelávacieho procesu.

Okrem takejto možnosti využiť mimoškolské prostredie na vzdelávanie máme vyskúšanú inú, často ešte efektívnejšiu. Osvedčila sa nám komunikácia so žiakmi počas prestávok, na obede, počas čakania na autobus, cestou autobusom, na výletoch, na exkurziách. Uvoľnená atmosféra v týchto prípadoch často spôsobuje, že žiaci sú motivovaní a aktívni, neboja sa, že chyby v ich prejave budú mať za následok zlé hodnotenie, nie sú znechutení rutinou školského priestoru ohraničeného zvonením.



Veľmi často sa stáva, že aj žiaci, ktorí majú problémy s koncentráciou, dokážu sa v zmenenom prostredí sústredene rozprávať o témach, ktoré sú pre nich zaujímavé. V kontexte zisteného sa vynára zaujímavá otázka, nakoľko je prostredie školy (školský areál, trieda, učebňa) demotivujúce, obmedzujúce pri efektívnom vzdelávaní.

Takáto forma osvojovania si cudzieho jazyka vyžaduje od pedagóga prehľad v tom, čo aktuálne žiaci preferujú. Pred pedagógom tak stojí výzva orientovať sa napríklad v problematike slovenského, maďarského a európskeho futbalu, modernej hudby, módnych štýlov, áut či motocyklov. Tieto zdanlivo odťažité témy sú v skutočnosti pre deti vstupnou bránou do nového jazyka, práve v týchto momentoch a na týchto miestach sa často rozhoduje o tom, či bude žiak vnímať konkrétny jazyk (v našom prípade slovenčinu) ako jazyk pre neho potrebný, zaujímavý, alebo ako niečo, čo musí absolvovať v rámci vyučovania, no nevidí v tom preňho žiadny zmysel.

**Cieľom by malo byť dosiahnutie stavu, v ktorom by žiaci nevnímali slovenčinu ako predmet v týždennom rozvrhu, ale ako prirodzený nástroj komunikácie, pomocou ktorého sa môžu s dospelým človekom rozprávať o tom, čo ich zaujíma, čomu sa venujú vo svojom voľnom čase.** Navyše pre žiaka je zistenie, že pedagóg je človek ako každý iný a má aj svoje záľuby, iné vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré môžu byť spoločné s tými žiakovými, a môžu sa tak stať predmetom zaujímavej debaty, veľmi prospešné aj z iného dôvodu: Žiak môže byť po takomto zistení náchylnejší vnímať pedagóga ako prirodzenú autoritu (resp. aj toto môže prispieť k tomu, že ho bude takto vnímať) a pedagóg má zase možnosť lepšie spoznať správanie a myslenie žiaka. Takéto vzájomné spoznávanie sa (je to dlhodobý proces) môže síce na jednej strane nabúrať tradičnú schému vševediaceho učiteľa, ktorý však v očiach žiaka nemá ďalšie sociálne rozmery (roly) a pôsobí takpovediac „jednorozmerne“ (je nerozlučne spojený s triedou a predmetom, ktorý vyučuje), na druhej

strane sa však obaja dostávajú do polohy, v ktorej sú svojim spôsobom rovnocenní, sú si rovní v tom, že obaja môžu klásť otázky, môžu niečo nevedieť v prípade, že prejavia vôľu a záujem sa to dozvedieť.

ÚLOHA: Koľkí z vás zažili pri učení sa cudzieho jazyka stav, ktorý sa opisuje pri deklarovaní cieľa na predchádzajúcej strane? Diskutujte o probléme.

Ochotu konverzovať vo vyšších ročníkoch (8., 9.) je podľa našich skúseností možné dosiahnuť aj tak, že pedagóg anketou zistí, ktoré témy (prípadne v ktorých predmetoch) žiakov zaujali. Ďalší spôsob spočíva v tom, že pedagóg akceptuje prirodzený (s vekom spojený) záujem žiakov o aktuálne občianske, resp. etické témy a problémy. Osvedčila sa napríklad téma Európskej únie, fungovania samosprávy, problematika volieb, väzenského systému, trestu smrti, eutanázie, utečencov alebo menšín. Aj v tomto prípade je nutná poctivá príprava pedagóga nielen na úrovni faktografickej a logickej argumentácie, ale i na úrovni foriem vyjadrenia názoru a manažovania diskusie. Rovnako musí byť pripravený na to, ako reagovať v prípadoch prejavov intolerance, xenofóbie či homofóbie. Myslíme si, že tieto aspekty konverzácie nemožno v žiadnom prípade podceňovať, či dokonca ignorovať odkazom na to, že sú obsahom iných predmetov. Schopnosť žiaka vyjadriť sa v cudzom jazyku gramaticky a štýlisticky správne by nemala byť oddeľovaná od obsahu jeho výpovede. Často je to dokonca naopak – túžba vyjadriť vlastný názor v pálčivej či „len“ zaujímavej téme je rozhodujúcim katalyzátorom vôle vyjadriť ho spisovne, či v prvom kroku aspoň zrozumiteľne po formálnej stránke.

V nižších ročníkoch (najmä 5., čiastočne 6. ročník) sú zase použiteľné odlišné stratégie. Aj tie sa opierajú o prirodzenú túžbu žiakov komunikovať, retardujúcim faktorom je často to, že

učiteľ slovenčiny je pre nich nezriedka jediným človekom, s ktorým môžu v tomto jazyku hovoriť. Rada začať komunikovať neverbálne môže znieť až banálne, často sa však prehliada. Na základe našej osemročnej skúsenosti z prostredia, v ktorom žijú žiaci prvého stupňa temer dokonale izolovaní od slovenského elementu žijúceho napríklad za prirodzenou hranicou (kopec, planina...), môžeme potvrdiť, že ľady sa lámu už v septembri s prvými úsmevmi či podaním ruky. Veľmi pomáha ocenenie hudobných či športových zručností (žiakom stačí dať priestor v podobe nezamknutého klavíra v triede, aby si k nemu cez prestávku sadli a zahrali, čo sa naučili v ZUŠ, alebo stačí zájsť cez veľkú prestávku na futbalové ihrisko a sledovať hru) či už prejavom záujmu samotnou prítomnosťou alebo potleskom či zdvihnutým palcom. Po takejto neverbálnej príprave prichádza na rad zoznámenie a predstavenie. Vhodné je vytypovať si ako prvého žiaka, ktorý v kolektíve nie je stredobodom pozornosti, ale naopak, je v skupine či v triede skôr outsiderom. Začať komunikovať s takýmto žiakom pred zrakmi ostatných okamžite vytvorí atmosféru rovnosti a otvorenosti. Sebavedomí žiaci svoju šancu zoznámiť sa dokážu využiť či ju dokonca vytvoriť hoci-kedy, tí menej pribojní však potrebujú dostať impulz, že sa s nimi počíta, že sú pre pedagóga zaujímaví a viditeľní, už na začiatku. Rovnaký spôsob komunikácie s každým žiakom by mal byť zo strany pedagóga samozrejmosťou. Okrem iného totiž spätne pôsobí na vzájomné vnímanie žiakov v skupine (v triede) a upevňuje či narúša sociálne väzby v prospech rešpektu ku každému jednému z nich bez ohľadu na ich sociálny status či dosahované výsledky v škole.

Toto všetko je však možné zrealizovať len vtedy, keď sa pedagóg rozhodne „obetovať“ pohodlie svojho kabinetu či zborovne a počas prestávok sa bude pohybovať medzi žiakmi – nie ako dozor, ale ako hoci aj pasívny účastník ich aktivít.

Prechod žiakov do piateho ročníka je spojený s viacerými novými situáciami, ktoré môžu byť sprevádzané ťažkosťami. Eliminovať tieto rušivé elementy v záujme efektívneho a najmä dobrovoľného, prirodzeného osvojovania si slovenčiny by malo byť rozhodujúce v prvých mesiacoch školského roka (niekedy aj celý školský rok). Často sa v triede ocitnú žiaci z rôznych obcí a škôl, ktorí sú nútení nanovo si vytvárať svoje miesto v kolektíve. Organizovanie zoznamovania sa a predstavovania sa pedagógom má svoje výhody – každému je od začiatku jasné, že dostane dostatok priestoru a času, ktoré môže využiť najlepšie, ako vie. Autorita pedagóga zabezpečí, aby sa neobjavili verbálne útoky či ironické poznámky. Osvedčilo sa nám napríklad vytvorenie vlastného profilu, v ktorom sa žiak predstaví ostatným a povie o sebe všetko, čo považuje za dôležité. Žiak tak má od začiatku vo svojich rukách to, ako sa pred ostatnými odprezentuje, má úplne pod kontrolou všetko, čo sa o ňom ostatní dozvedia. Úloha pedagóga spočíva potom „len“ v tom, že robí konzultanta pri formulovaní krátkych viet a slovných spojení v procese prípravy profilu.

V tejto súvislosti sa veľmi osvedčilo zaujímať sa aj o žiakov prvého stupňa, ktorí slovenčinu používajú výlučne na hodinách slovenského jazyka. Prvým krokom je pozdrav na chodbách počas prestávok a prianie dobrej chuti cez veľkú prestávku či na obede. Nasledujú otázky typu „Ako sa voláš? Kde bývaš? Koľko máš rokov? Kto je tvoja sestra/tvoj brat?“, ktoré sú tak vlastne prvou reálnou konfrontáciou so skutočnosťou, že jazyk možno použiť aj na zoznámenie sa s cudzím človekom mimo hodiny. V podvedomí žiakov sa tak môže začať vytvárať podhubie na neskoršie osvojovanie si jazyka aj formálnejšími spôsobmi.

**ÚLOHA:** Uvažujte spoločne o tom, ako by ste ako potenciálny učiteľ mohli ešte rozšíriť prirodzené komunikačné možnosti žiaka, ktorý v súkromí nemá žiadne možnosti komunikovať po slovensky.

## Vytvorenie uvoľnenej pracovnej atmosféry

Prekonať bloky, nechť k vzdelávaniu všeobecne, a teda aj k slovenčine je často prvou základnou úlohou pedagóga. Od zvládnutia tejto výzvy potom závisí kvalita osvojených vedomostí a komunikačných zručností. Súčasťou tohto „ice breakingu“ je čo najrýchlejšie pomôcť žiakom zistiť, ktorý učebný štýl (alebo ich kombinácia) je pre nich najvhodnejší, a neustále im poskytnúť príležitosti na jeho rozvíjanie.

Vytvorenie uvoľnenej pracovnej atmosféry na hodinách by malo byť východiskom na realizáciu všetkých ostatných aktivít. Pedagóg musí v prvom rade čo najlepšie spoznať jednotlivých žiakov a vzťahy medzi nimi. To mu počas školského roka dovolí adekvátne reagovať na aktuálnu situáciu v triede a prispôbovať jej (podľa možnosti) vzdelávacie aktivity. Kvalitu pedagóga možno v tejto súvislosti hľadať (a nachádzať) napríklad aj v tom, ako dokáže balansovať medzi oficiálne definovanými požiadavkami na obsah a výkon (obsahové a výkonové štandardy), momentálnou situáciou v triede i u jednotlivých žiakov a sledovaním, rozvíjaním a podporou individuálneho progresu žiaka. Náročnou, no medzi žiakmi značne obľúbenou stratégiou je venovať motivačný úvod hodiny vytvoreniu premostenia medzi tým, čo sa dialo predchádzajúci deň alebo ostatnú prestávku počas spoločne strávených chvíľ, s témou vyučovacej hodiny. Nesmierne dôležité spraviť to s vtipom a nadhľadom, po citlivom zvážení možno zvoliť aj mierne podpichovanie najsebavedomejšieho jadra triedy – vždy však tak, aby sme dosiahli stav, že sa smejú aj „objekty“ podpichovania. Táto stratégia má aj iný, nemenej podstatný rozmer – ukazuje žiakom jazyk v jeho vtipnej, humornej podobe a polohe, na čo na iných predmetoch väčšinou nie sú zvyknutí.

Silným motivujúcim faktorom – dobre realizovateľným najmä v triedach s nízkym počtom žiakov alebo vtedy, keď je možnosť rozdeliť triedu do skupín – je prenechanie iniciatívy vo vedení časti hodiny konkrétnemu žiakovi (alebo dvojici). Tomu však musí predchádzať individuálna príprava žiaka s pedagógom, v rámci ktorej si podrobne naplánujú priebeh aktivít. Benefitmi sú najmä posilňovanie sebavedomia vo vystupovaní, nácvik manažovania skupiny žiakov i času, ale i skutočnosť, že žiak si na vlastnej koži vyskúša, ako komunikovať s rovesníkmi tak, aby bol dosiahnutý želaný cieľ. Je dobre, keď sa pedagóg zapojí do aktivít v pozícii žiaka, sedí na jeho mieste, robí presne to isté čo ostatní, rešpektuje pokyny nového „učiteľa“. Po počiatkových rozpakoch a neistote v nových rolách sa žiaci už nemajú problém aktívne zapojiť do aktivít. Netreba zabúdať na fakt, že celý tento súbor aktivít sa deje v slovenskom jazyku, ktorý žiaci vnímajú ako prirodzený nástroj na dosiahnutie cieľa – úspešného zvládnutia vedenia vyučovacej hodiny. Je potrebné pripomenúť, že táto aktivita sa začína vstupom nového „učiteľa“ do triedy a končí sa jeho poďakovaním za prácu žiakov, pedagóg do hodiny vstupuje len výnimočne, keď sa niečo vymkne spod kontroly. Motivácia komunikovať je obrovská, žiaci sú ochotní v záujme dosiahnutia spokojnosti (napr. chcú sa čo najviac podobať tomu, čo pozorujú u pedagóga). Pedagóg v role žiaka im nastavuje zrkadlo, spätnú väzbu v tom, aké to je „na druhej strane barikády“. Dôležité je, aby si rolu učiteľa v triede vyskúšal každý, kto prejaví záujem. Každý však musí splniť rovnaké podmienky prípravy a vedenia hodiny, aby bolo možné pri vyhodnotení celého projektu porovnávať, formulovať úspechy i nedostatky jednotlivých žiakov.

Inou obľúbenou aktivitou na hodinách je vytváranie krátkych príbehov z písmen. Žiaci dostanú sadu 9 alebo 16 písmen (treba myslieť na to, že hoci je v slovenskej abecede značná prevaha spoluhlások, väčšina slov tvoria slabiky pozostávajúce z konsonantu a vokálu), ktoré môžu použiť pri tvorbe slov, pričom

v jednom slove sa môžu objaviť len dané písmená (v ďalšom slove sa môžu použiť znova). Kontrola prebieha spoločne pri tabuli, na ktorú žiaci zapisujú vytvorené slová. V ďalšom kroku majú za úlohu napísať istý počet viet. Úlohu možno žiakom prispôbiť podľa ich individuálnych dispozícií napríklad tak, že tieto vety musia na seba nadväzovať a celý text musí byť na vopred danú tému. Žiaci veľmi radi prezentujú svoje výtvary pred ostatnými, učia sa formulovať pochvalu i kritiku (tú i prijímať a asertívne a zároveň konštruktívne sa brániť). Po sérii takýchto cvičení možno spolu so žiakmi hodnotiť ich individuálny progres.

Ďalšou jednoduchou aktivitou, v rámci ktorej majú žiaci možnosť precvičiť si čítanie a písanie s porozumením, pravidlá tvorby rôznych druhov viet i ústny prejav, je tvorba otázok (dôraz na opytovacie zámená a zmenu postavenia slovesa v opytovacích vetách) v malých skupinách zo spoločne prečítaného a preloženého textu. Tieto otázky (resp. vety, pri ktorých majú určiť ich pravdivostnú hodnotu) si v rámci súťaže kladú skupiny navzájom, odpovedajú s pomocou učebnice alebo bez nej (záleží od úrovne, na ktorej momentálne pri osvojovaní jazyka sú).

Na tomto mieste je podľa nás nutné pripomenúť, aké dôležité je zaujať konštruktívny postoj k chybám, ktoré žiaci robia v písomnom či ústnom prejave. Považujeme za nanajvýš žiaduce, aby pedagóg vytvoril na hodinách atmosféru, v ktorej je robenie a odstraňovanie chýb prirodzenou súčasťou komunikácie. Samozrejme, táto stratégia zahŕňa permanentné venovanie pozornosti ich opravám, korekciám a opakovaniu. Žiaci však nesmú získať pocit, že robenie chýb má za následok trest v akejkoľvek forme. V takom ovzduší totiž veľmi rýchlo a na veľmi dlho rezignujú na aktívnu komunikáciu v slovenskom jazyku. Takto získaný blok je dokonca niekedy už nemožné úplne odstrániť.

ÚLOHA: Na základe toho, čo už viete o vyučovacích metódach zo všeobecnej pedagogiky a didaktiky materinského jazyka, komentujte obsah tejto podkapitoly.

### **Koncipovanie hodín literárnej výchovy**

Koncipovanie hodín literárnej výchovy ako blokového vyučovania má niekoľko výhod. V prvom rade poskytuje dostatok priestoru na čítanie, rozbor textu a diskusiu o ňom priamo na hodinách. Toto považujeme za veľmi dôležité, hoci súhlasíme s tvrdením, že čítanie a premýšľanie o literárnom texte je intímna záležitosť, ktorej sa najlepšie darí vtedy, keď žiak nie je nikým a ničím vyrušovaný. Aby si však žiaci základnej školy mohli takto vychutnať literárne texty, musia sa to naučiť. Toto naučenie sa spočíva podľa nás najmä v tom, že si spolu s pedagógom priamo na hodinách vyskúšajú niekoľko ciest, ako pristúpiť k fikčnému svetu príbehov v knihách. Nemáme tu na mysli vštepenie jedného či dvoch spôsobov, ako majú žiaci pochopiť prečítané, práve naopak. V prvom rade ich musí text zaujať natoľko, že si sami pýtajú pokračovanie (vhodným postupom je podľa nás posúvanie častí príbehu postupne, napríklad po kapitolách). V rámci spoločného rozboru žiaci pracujú najprv samostatne (alebo v malých skupinách) so slovníkmi, potom nasleduje spoločné vysvetľovanie fráz, ustálených slovných spojení a frekventovaných slovných spojení a viet, ktoré si pamätajú z iných komunikačných situácií. Namiesto rutinného prekladu slova po slove sa snažíme preferovať pochopenie zmyslu prečítanej časti, odseku, kapitoly, ktorými sa žiaci prezentujú individuálne alebo v malých skupinkách. Na zistenie úrovne pochopenia prečítaného môže dobre poslúžiť krátka samostatná práca, v rámci ktorej žiaci sami pokračujú v písaní, resp. rozprávaní príbehu. Vhodnou pomôckou je v takomto prípade osnova doplnená o



krátke, výstižné charakteristiky postáv, načrtnutie vzťahov medzi nimi a poznámky o stručných motiváciách ich konania a uvažovania. Takto „vyzbrojené“ pracovné skupiny dokážu veľmi efektívne a zároveň tvorivo pokračovať v rozvíjaní poviedky či rozprávky. Pedagóg je tu vlastne „len“ konzultantom a poradcom, zároveň je však aj manažérom vstupných podmienok, pravidiel a obmedzení, ktoré pokračovania príbehu musia spĺňať. Ich náročnosť určuje individuálne pre každú skupinu alebo jednotlivca. Súčasťou takýchto hodín je vždy interpretácia prečítaného, odhaľovanie kľúčových či inak zaujímavých situácií v reáliách, v ktorých sa žiaci pohybujú.

V deviatom ročníku sa pravidelne opakovali zaujímavé a búrlivé debaty pri čítaní poviedok z debutu Michala Hvoreckého, v ktorých sme sa dostali až k otázke prirodzenosti človeka (či je človek prirodzene dobrý, zlý, čo túto prirodzenosť ovplyvňuje...), k problematike moci vzdelania a toho, ako možno svoje vzdelanie využiť či zneužiť. Esteticky kontroverzná novela *Normálny cvok* nám zase poslúžila na pochopenie funkcie a adekvátnosti (miery) vulgarizmov, slangu a intímnych scén v literárnom texte, i ako ilustrácia práce autora s prelínaním časových rovín. Vášnivo sa však diskutovalo najmä o realite života v reedukačných centrách, detských domovoch a väzeniach, ale i o bezdomovectve. Z vyššie napísaného je zjavné, že vhodný výber textu posunie komunikáciu v slovenskom jazyku do prirodzenej, autenticknej roviny, v ktorej žiak slovenčinu nevníma ako školský predmet, ale ako nástroj, prostriedok na zdieľanie zaujímavých, inšpiratívnych a dôležitých myšlienok, názorov a postrehov.

Naše najväčšie pochybnosti v súvislosti s literárnou výchovou súvisia s adekvátnosťou odporúčaných textov. Rozprávky, povesti, legendy a básne sa totiž v čítankách objavujú väčšinou vo svojej pôvodnej, originálnej podobe, ktorá je pre žiakov zo základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským často neprístupná z viacerých dôvodov. V prvom rade často sa v nich objavujú historizmy a zastarané slová či dialekty a iné slová z

okraja slovnej zásoby. Tie je veľmi často náročné vysvetliť názorne či s pomocou slovníkov, použitie analogických slov, slovných spojení a zvrátov zase posúva význam výpovede. V básnických textoch je problémom aj zmena slovosledu, ktorá z pohľadu žiakov vyzerá nemotivovane, pretože v ich veku hovoriť o autorском štýle či obmedzeniach vyplývajúcich z rytmickej stavby básne či voľby rýmu nemá želaný efekt pochopenia. Tieto texty sú súčasne postavené na básnických trópoch a figúrach, ktoré spôsobujú významové posuny a spolu s intertextovým rozmerom a kontextom básne stanovujú interpretačné rámce, ktoré sú žiakom nezrozumiteľné (lebo príliš abstraktné), vzdialené a odtrhnuté od nimi práve prežívanej reality.

### **Pravopisný výcvik**

K problémom, na ktoré sme počas našej praxe narazili, patrí najmä písanie diktátov a vyššie spomínaná nevhodnosť textov odporúčaných v čítankách, špeciálne poézie. V súvislosti s písaním diktátov považujeme za potrebné zdôrazniť, že nie sme proti tomu, aby si žiaci osvojovali spisovnú stránku písanej slovenčiny, naše výhrady sa týkajú samoučelnosti diktátov, ktoré sú už svojou podstatou ťažko zaraditeľné do systému osvojovania si komunikačného variantu slovenského jazyka. S prípravou a vyhodnotením (rozborom) je to pri štyroch diktátoch ročne približne 12 vyučovacích hodín. Tie žiaci strávia s textom, ku ktorému si nemajú šancu vytvoriť akýkoľvek vzťah (pretože im to jednoducho neponúka). V diktovaných textoch je množstvo a kvalita sledovaných pravopisných javov predimenzovaná, zmysel viet, ich využiteľnosť ustupuje v prospech zisťovania úrovne osvojovania si problémových javov v jazyku. Kritické zamyslenie si zaslúži aj samotný koncept diktovania textu autoritou (pedagógom) stojacou pred skupinou sediacich žiakov, ktorí píšú jednotne ten istý text. Za oveľa prínosnejšie považujeme dopĺňova-

cie pravopisné cvičenia obsahujúce texty, s ktorými už žiaci pracovali v iných súvislostiach (takéto cvičenia je podľa nás vhodné dávať na konci komplexnej práce s textom, keď ho už žiaci majú „v oku“, resp. „v ruke“). Vhodné je aj ponúknuť žiakom problémový (známy) text s chybami (istého typu, resp. typov, na ktoré je podľa potreby možné vopred upozorniť), ktoré majú žiaci nájsť a nahradiť vhodnými variantmi. Takéto cvičenia sa nemusia týkať výhradne pravopisu, relatívne obľúbené sú medzi žiakmi aj texty, v ktorých pracujú s textom na lexikálnej (dopĺňanie vhodných slov do viet alebo ich výmena za vhodnejšie varianty) alebo morfolologickej roviny (oprava, dopĺňanie správnych skloňovacích, resp. časovacích tvarov).

ÚLOHA: Aká je vaša skúsenosť s diktátmi v pravopisnom výcviku? Diskutujte.

### Hodnotenie

Pri hodnotení žiakov sa nám osvedčilo slovné hodnotenie. V rámci neho vždy hodnotíme **zlepšenie** za isté časové obdobie (týždeň, mesiac, polrok), a to tak, aby najprv zaznelo pomenovanie kladov, úspechov a pozitívnych posunov a až potom nasledoval rozbor chýb a nedostatkov. Vo vyšších ročníkoch je vhodné priebežne komentovať aj zlepšenie situácie žiaka v porovnaní s tým, na akej úrovni bol v piatom, resp. v šiestom ročníku. Žiak by mal počas takéhoto hodnotenia nadobudnúť presvedčenie, že pedagóg má prehľad o jeho komplexnom napredovaní i o detailoch, v ktorých sa už zlepšil alebo v nich ešte má rezervy, pamätá si jeho úspechy i nezdary, že ho sleduje, lebo je pre neho dôležitý. Chýbať, samozrejme, nesmú návrhy a odporúčania ciest, ako sa ďalej zlepšovať. O naozajstnom umení hodnotenia tak v konečnom dôsledku môžeme hovoriť vtedy, keď je podané dostatočne konštruktívne a so záujmom, keď je z neho

jasné, že je o žiaka zo strany pedagóga záujem a že celá jeho kritika smeruje k tomu, aby sa zlepšil, lebo je jasné, že je toho schopný. Veľmi obľúbenou stratégiou, najmä vo vyšších ročníkoch (7., 8. a 9.), je verbálne samohodnotenie žiaka. Pedagóg mu najprv ponúkne stručnú osnovu hodnotenia s dôležitými bodmi (napríklad schopnosť správne skloňovať, časovať, slovosled, voľba adekvátnej slovnej zásoby, nadväzovanie viet, opakovanie slov, používanie zámen...), zároveň ho však nabáda k tomu, aby sám sebakriticky sformuloval svoj pocit z vlastného výkonu. Z pohľadu pedagóga je skutočne zaujímavé sledovať, ako sa počas dlhšieho časového úseku pomaly zreálňuje pohľad žiaka na seba samého. Po citlivom zvážení, či pedagóg relatívne dostatočne pozná žiakov v triede, môže im dať priestor na vzájomné hodnotenie. Toto však musí byť za každých okolností riadené a asertívne usmerňované želaným smerom tak, aby bol dosiahnutý cieľ – aby si hodnotení boli istí objektivitou a dobrým úmyslom hodnotiteľov a aby si hodnotitelia v každom momente uvedomovali svoju moc a z nej vyplývajúcu zodpovednosť za každé vyslovené kritické slovo.

## Špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka na strednej škole s vyučovacím jazykom maďarským

Predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra na stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským obsahuje zložky: **gramatickú, štylistickú, konverzačnú a literárnu**. Všetky zložky jazyka sú podriadené jedinému cieľu: komunikačnej kompetencii žiakov v záujme dosiahnutia viacjazyčnosti – bilingvizmu.

Hlavným cieľom vyučovania predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý vychádza z požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu pre slovenský jazyk a slovenskú literatúru pre stredné školy s vyučovacím jazykom maďarským, je **komunikačná kompetencia**, čiže schopnosť žiaka porozumieť a tvoriť po lexikálnej a gramatickej stránke správne vety, ako aj schopnosť interakcie v bežných životných situáciách v súlade s jazykovými normami slovenského jazyka.

**Konverzácia** vo vyučovacom procese je orientovaná na automatické používanie jazykových prostriedkov, na vedomé a aktívne ovládanie reči. Hodiny konverzácie rozširujú a prehlbujú zručnosti a návyky žiakov v ústnom a písomnom prejave tak, aby sa vedeli zorientovať v aktuálnych životných situáciách a reagovať na vzniknutú komunikačnú situáciu.

V oblasti **štylistiky** sa dôraz kladie na samostatnú prácu študenta, na uplatnenie jeho osobnosti, vyjadrovanie vlastného názoru, ako aj rozvoj jeho individuálneho štýlu.

**Jazyková výchova** má za úlohu aktívne zapájať študentov do osvojovania si nových poznatkov, zručností a návykov. Objasňuje gramatické javy a uľahčuje ich uvedomené a neskôr automatické využívanie. Uprednostňuje tvorenie tvarov a viet, skladanie, spájanie slov, riešenie konštruktívnych úloh a tvorivých cvičení.

Vo vyučovaní **literatúry** má dôležité miesto práca s literárnym textom – schopnosť čítať literárny text s porozumením, reprodukovať ho a samostatne tvoriť nový text. Bohužiaľ, na niektorých školách učitelia ešte vždy kladú veľký dôraz na literárnu zložku a memorovanie poznatkov o literatúre. Takto žiaci veľkú časť učenia sa slovenského jazyka stratia memorovaním zoznamov literárnych diel a ich obsahov sprostredkovaných vyučujúcim, ktoré nechápu a rýchlo na ne zabudnú. To odzrkadľuje situáciu, že špeciálna príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry ako cudzieho jazyka neexistuje. Chýba odborná-didaktická príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka pre školy s vyučovacím jazykom maďarským – znalosť kreatívnych a efektívnych metód vyučovania cudzích jazykov a implementácia týchto metód do vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

### **Miesto a charakter vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským**

Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry je na školách veľmi zložitý a náročný proces. V školách s vyučovacím jazykom maďarským má medzi predmetmi druhé miesto podľa poradia jeho osvojenia popri materinskom jazyku žiakov, čiže maďarskom jazyku, ako aj ďalších cudzích jazykov. Vo vyučovaní a osvojovaní slovenského jazyka ako „cudzieho jazyka“ sa vychádza z princípu opory o materinský jazyk. To znamená, že úroveň ovládania druhého jazyka a cudzích jazykov súvisí so základnými vedomosťami a zručnosťami ovládania materinského jazyka, v našom prípade maďarského jazyka.

Slovenský jazyk a maďarský jazyk, t. j. materinský jazyk žiakov, sú z hľadiska pôvodu i typológie odlišné, cudzie jazyky, a preto je výber a uplatnenie metód, foriem a prostriedkov vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry odlišný od

vyučovania materinského jazyka a riadi sa princípmi vyučovania cudzích jazykov.

Vyučovanie materinského jazyka sa realizuje **priamou metódou**, druhý jazyk sa vyučuje prostredníctvom redukovanej priamej metódy či kombinovanej metódy v súlade s princípmi opory o materinský jazyk. Dlhé desaťročia sa slovenský jazyk vyučoval **gramaticko-prekladovou metódou**. Táto metóda však nenacvičuje živú hovorenú reč, ide tu o vyučovanie o jazyku, a nie o vyučovanie jazyka. Takáto metóda je vhodná skôr na vyučovanie mŕtveho jazyka, ako napr. latinského, ktorý sa používa už len v písomnej forme.

Vyučovanie slovenského jazyka na stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským má zabezpečiť rovnomerný, vekuprimeraný rozvoj rečovo-komunikatívnych zručností a rozvoj písomných rečovo-komunikatívnych zručností žiakov podľa požiadaviek na maturitnú skúšku (úroveň B1 alebo B2). Pedagóg má vytvoriť také podmienky vo vyučovacom procese, aby sa žiaci nebáli a chceli hovoriť, aby mali o čom hovoriť (výber vhodných konverzačných tém, tematické okruhy v súlade so Štátnym vzdelávacím programom) a vedeli hovoriť, a popri tom prirodzene používať aj mimojazykové neverbálne prostriedky.

### **Didaktika vyučovania slovenského jazyka na strednej škole s maďarským vyučovacím jazykom**

Vychádzajúc z **komunikatívnych** potrieb žiakov, hlavným cieľom vyučovania slovenského jazyka je naučiť ich prijímať a tvoriť text v ústnej aj v písomnej forme.

V rámci **komunikatívnej kompetencie** jednou podkategórií je **gramatická kompetencia**, ktorá zahŕňa zvukovú rovinu jazyka (fonetika, fonológia), morfológiu a syntax. Táto kompetencia súvisí so základnými zručnosťami počúvania s porozumením a hovorením, rovnako aj s čítaním a písaním. Patrí sem správna

artikulácia odlišných hlások, ako sú v maďarskom jazyku – a, á, e, é, ia, ie, ô, l, h, ch, l, l, r, znelostná asimilácia, rody podstatných mien, predložky, zhoda prídavných mien, zvrtné slovesá atď.

Na vyučovaní jazyka sa venuje zvýšená pozornosť **kontrastívnym jazykovým javom** v oblasti fonetiky a fonológie, lebo práve to je východiskom správnej výslovnosti, plynulého čítania i pravopisu. Žiaci na hodinách slovenského jazyka počúvajú a osvojujú si každé slovo, slovné spojenia gramaticky správne, so správnou výslovnosťou. Cieľom nie je vyslovovať správne hlásky len samostatne, ale v kontexte, v slovách, vetách.

Žiaci v rámci **kultúrnej kompetencie** si rozvíjajú schopnosť posúdiť prehovor voči danej komunikatívnej situácii a podľa toho vyberať verbálne a neverbálne prostriedky.

#### **Znaky komunikatívnej metódy vyučovania slovenského jazyka na SŠ s VJM:**

- Klásť dôraz na nácvik a rozvíjanie všetkých zručností – **počúvanie s porozumením a hovorenie, čítanie a písanie**. Rovnomerné rozvíjanie ústnej i písomnej vyjadrovacej schopnosti žiaka.
- Osvojovanie **funkčnej gramatiky** vo zvukovej, gramatickej a lexikálnej rovine. Žiadne memorovanie poučiek, pravidiel.
- Na vyučovacích hodinách **obmedziť** na minimum **používanie materinského jazyka** (skôr **vôbec ho nepoužívať**) pri vysvetľovaní a porozumení použiť radšej opis, znázornenie, synonymá
- Osvojovanie **lexiky v slovných i vetných spojeniach**, ktoré žiaci vedia používať vo výpovediach
- Učiteľ vždy vytvára adekvátne **autentické komunikatívne situácie** na podporu hovorenia žiakov v priebehu vyučovacieho procesu
- **Učiteľ toleruje chyby**, čo však neznamená, že si nevšima chyby vyskytujúce sa v rečových prejavoch žiakov



- Používanie rôznych metód – problémových, skupinových, situačných – takých, ktoré podporujú **účinnosť komunikačnej metódy**
- Dbáť aj na nacvičovanie a **používanie neverbálnych prostriedkov**.

Žiaci stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským prechádzajú zložitým obdobím rozvíjajúceho sa logického a abstraktného myslenia, preto je im potrebné vo vyučovacom procese poskytnúť možnosti na diskusiu a pestovať ich kreatívnu aktivitu.

Učiteľ vo vyučovacom procese musí ciele zaraďovať tak, aby zodpovedali vekuprimeranosti a výsledkom predchádzajúcej výchovy.

Kvalitu vzdelávania je možné zvyšovať takými metódami, ktoré podporujú samostatnú prácu žiaka. Využívajú sa riadené kontrolované techniky (dialóg, otázky a odpovede, kontrola písomných a ústnych prejavov), čiastočne riadené techniky (vyrozprávanie príbehov na základe testov, samostatná práca s učebnicou), ako aj voľné nekontrolované techniky (štruktúrcia vyučovacej hodiny, reťazový dialóg, referáty, spoločensky orientovaná interakcia). Z druhov jazykových cvičení sú najdôležitejšie substitučno-rozširujúce, substitučné, transformačné a drilové.

Počas aktivít zameraných **na porozumenie textu** žiak nepoužíva iba to, čo sa naučil v škole na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry, ale aj poznatky a skúsenosti získané skôr a externe. Poznanie sveta je preňho dôležité, pretože mu umožňuje utvoriť si hypotézy o obsahu čítaného či počutého. Rovnako je preňho dôležitá znalosť týkajúca sa témy. Čím lepšie sa žiak oboznámi s rôznymi technikami porozumenia pri čítaní a počúvaní, tým lepšie ich využije ako aktívny čitateľ či poslucháč v slovenskom i materinskom jazyku.

Na počúvanie s porozumením by sa mal klásť ešte väčší dôraz ako na čítanie s porozumením, keďže viacnásobné počúvanie s porozumením je náročnejšie ako viacnásobné čítanie s porozumením.

**Počúvanie ako komunikačná zručnosť** – vo vyučovacom procese pri počúvaní s porozumením nejde o to, aby žiaci všetko porozumeli, ale cieľom je formovať poslucháčov a čitateľov, ktorí sú sebavedomí, samostatní a vedomí si toho, že sa od nich nežiada všetko hneď pochopiť, ale splniť dané čiastkové úlohy. Takýto vyučovací cieľ ich má povzbudiť, aby i mimo školy mali chuť prelistovať si slovenský časopis, pozrieť si film v slovenskom znení, vypočuť si slovenskú populárnu hudbu či ľudovú pieseň.

**Čítanie s porozumením** – kladie sa dôraz na schopnosť žiaka odlíšiť podstatné informácie od menej dôležitých. Žiak pri čítaní s porozumením rozumie čítanému textu, vzťahom a súvislostiam v ňom, dokáže robiť závery. Vie kriticky čítať texty, vnímať problémy, zbadať chyby, vie zaujať stanovisko k prečítanému textu. Osvojí si schopnosť komentovať prečítané a vie vyjadriť obsahovú podstatu jednotlivých tematických celkov.

IKT a počítačové zručnosti žiakov možno využiť na skvalitnenie procesu učenia sa a na naplnenie vzdelávacích cieľov vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry.

**ÚLOHA:** Využite posledné tri odseky predchádzajúceho textu a vymyslite štyri otázky pre svojich kolegov, aby ste si overili, či text prečítali s porozumením.

## **Praktické využitie IKT na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry na strednej škole s maďarským vyučovacím jazykom**

Vyučovací proces predmetu slovenský jazyk a literatúra na slovenských školách i na školách s národnostným vyučovacím jazykom, v našom prípade maďarským, vyžaduje, aby učiteľ vhodne využíval učebné pomôcky a didaktickú techniku, ba aj najnovšie výdobytky informatiky. Tie časy, keď jediným nástrojom učiteľa bola iba krieda s tabuľou a učebnica, sú už preč. Vybavenie škôl počítačmi pomáha žiakom ľahšie sa zorientovať v rozličných odborných problémoch vyučovacieho predmetu.

Existujú programy, ktoré pri malej zručnosti učiteľa umožňujú vytvoriť si vlastné interaktívne edukačné materiály vhodné pre dané témy. Okrem týchto programov sú rôzne internetové stránky, kde si učiteľ môže nájsť vhodnú vizuálnu učebnú pomôcku.

Využívanie IKT pomáha rozšíriť, skvalitniť i zefektívniť staré klasické učebné pomôcky, didaktickú techniku a metódy.

### **Ukážky vyučovacích hodín s využitím IKT v jazyku a v literatúre**

V tejto časti uvádzame názorné ukážky, analýzu konkrétnych vyučovacích hodín slovenského jazyka a slovenskej literatúry s použitím interaktívnych úloh a cvičení vytvorených pomocou IKT.

#### **Konverzácia – *Môj región***

<b>Téma</b>	<b>Ročník</b>
<b>Môj región – 3 hodinový modul</b>	<b>3. ročník SŠ s vyuč. jazykom maďarským</b>

<b>Ciele</b> Čo sa žiak naučí	<b>Vstup</b> Čo sa vopred od žiaka očakáva
<p><b>poznávací cieľ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poznať opísať svoj región z geografického i historického hľadiska</li> <li>• ovládať pravopis</li> </ul> <p><b>komunikačný cieľ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• čítať i počúvať text s porozumením, a to na úrovni: (1) porozumenia informácií, ktoré sú v texte explicitne uvedené, (2) vyvodzovania informácií a porozumenia vetných vzťahov</li> <li>• prejaviť a zdôvodniť svoj názor</li> </ul>	<p>základné znalosti o svojom okolí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pozná čiastočne históriu svojho okolia</li> <li>• má základné znalosti s PC</li> <li>• ovláda pravopis</li> </ul>
<b>Kompetencie</b> Čo si žiak osvojí	<b>Didaktický problém</b> Čo budeme riešiť
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhľadávať a selektovať informácie</li> <li>• analyzovať text</li> <li>• posúdiť vzájomné vzťahy medzi informáciami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• porozumenie textu počúvaním i čítaním</li> <li>• výpovednými obsahmi</li> <li>• porozumenie slovám, ako aj pravopisu, ktorý sa premieta do textov a takto ovplyvňuje schopnosť učiť sa z textu.</li> </ul>
<b>Prostriedky</b> Čo použijeme	<b>Metódy a formy</b> Ako to zrealizujeme

<ul style="list-style-type: none"> <li>• počítač</li> <li>• interaktívna tabuľa na premietnutie zadaní s textom</li> <li>• počítač so slúchadlami pre každého žiaka</li> <li>• interaktívny test v HotPotatoes: na aktivizáciu myslenia; na porozumenie počutého textu; na pravopis</li> <li>• počúvanie textu – audio nahrávka v Audacity alebo MovieMaker</li> <li>• úlohy na porozumenie textu s výberom odpovedí</li> <li>• úlohy na pochopenie textu – pravda, nepravda</li> <li>• gramatické i štylistické úlohy</li> <li>• úlohy na doplňovanie slov v texte</li> <li>• úlohy vo forme webquestu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatná práca</li> <li>• práca v skupinách</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>ÚLOHA: Diskutujte o tom, či téma tejto konverzácie je či nie je pre študentov dosť atraktívna. Argumentujte. Vedeli by ste nájsť argumenty aj v analýze modulu?</p> </div>
--	--

Tabuľka č. 1 **Môj región**

**A/ Poznámky k metodike – Môj región**

Konverzácia vo vyučovacom procese je orientovaná na automatické používanie jazykových prostriedkov, na vedomé a aktívne ovládanie reči. Hodiny konverzácie rozširujú a prehlbujú

zručnosti a návyky žiakov v ústnom a písomnom prejave tak, aby sa vedeli zorientovať v aktuálnych životných situáciách a pohotovo reagovať na vzniknutú komunikačnú situáciu.

Pri každej konverzačnej téme okrem rozvíjania komunikačnej kompetencie sa kladie dôraz aj na rozvíjanie zručností počúvania s porozumením a na čítanie s porozumením.

**Obsahový štandard:** zemepisný opis oblasti, významné centrá, významní dejatelia v minulosti, iné významné osobnosti v súčasnosti, zaujímavosti regiónu atď.

**Ciele a kľúčové kompetencie:** Práca s textom – žiak porozumie počúvaním aj čítaním text na danú tému, vie správne používať predložky a spojky i pravopis i,í/y,ý. Kompetencia pracovať s IKT.

**Výkonový štandard:**

Žiak: (1) dokáže opísať svoj región z geografického (alebo aj historického) hľadiska; (2) vie vymenovať zaujímavé mestá a miesta, historicky pozoruhodné pamiatky, významných ľudí z histórie a súčasnosti; (3) vie opísať miesto, ktoré má vo svojom regióne najradšej; (4) vie povedať svoj názor na nedostatky vyskytujúce sa v opisovanej oblasti; (5) vie aplikovať získané vedomosti z jazykovej zložky v bežnom živote v ústnom i písomnom prejave; (6) vie pracovať s textom tak, že rozumie informácii alebo výpovedi vyplývajúcej z textu. Dokáže bezchybne vybrať správnu odpoveď z ponúkaných možností v teste.

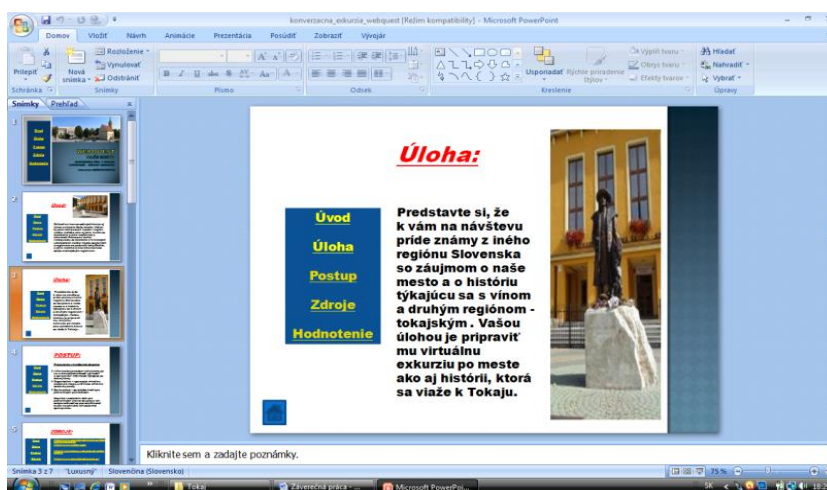
## **B/ Štruktúra modulu – 3 hodiny**

**1. hodina – Motivačná časť 15 minút Môj región – riadený rozhovor s učiteľom.** Keďže žiaci sú z rôznych regiónov od Tornale až po Čiernu nad Tisou, učiteľ vedie rozhovor s použitím interaktívnej tabule, ktorá je napojená na internetovú stránku [www.google.sk](http://www.google.sk). Spoločne so žiakmi hľadajú informácie a obrázky daných regiónov a miest, z ktorých žiaci pochádzajú. Žiaci rozprávajú o svojom rodnom meste či rodnej dedinke to, čo ich

v tej chvíli napadne – navzájom opravujú nesprávne vetné konštrukcie či nesprávne skloňovania. Tým si žiaci skôr zapamätajú správne vyjadrovanie v slovenskom jazyku.

Expozičná časť, 10 minút: zadanie úlohy – webquest na tému Naše mesto, učiteľ žiakom vysvetlí, čo sa od nich žiada a ako majú postupovať pri vypracovaní webquestu. Stručne predstaví časti webquestu. Žiaci sledujú demonštračný výklad učiteľa na interaktívnej tabuli, pýtajú sa na nejasnosti zadania.

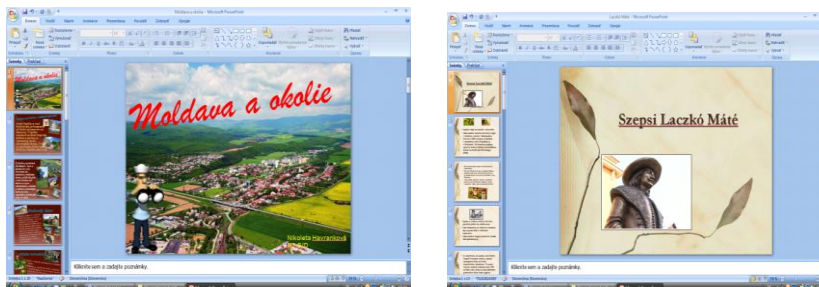
Fixačná časť, 10 minút: Skupinová práca vo štvoriciach, ktorú si majú žiaci dokončiť doma. Riešenie webquestu. Úloha sa dokončí doma.



Obrázok č.1 Konverzačná exkurzia – webquest

**2. hodina – Prezentácia webquestov** žiakmi a diskusia k nim – celá hodina je fixačná. Učiteľ do hodiny zasahuje len veľmi málo. Na tejto hodine celých 45 minút žiaci prezentujú svoju výslednú prácu zadanú na predošlej hodine vo forme webquestu. Výsledná práca žiakov je powerpointová prezentácia. Okrem prezentácie žiaci navzájom hodnotia jednotlivé práce.

Materiálno-technické vybavenie: interaktívna tabuľa, PC



Obrázok č. 1 a 2 **Žiacke práce – prezentácie**

**3.hodina – Opakovacia – fixačná hodina: Zhrnutie modulu Môj región** – práca s interaktívnymi cvičeniami zameranými na porozumenie počúvania, na porozumenie čítania a cvičenia zamerané na jazykovú zložku, ktorá je súčasťou tohto modulu – predložky a spojky.

Kým prvé dve hodiny modulu prebiehali v učebni slovenského jazyka, kde bola postačujúca interaktívna tabuľa s pripojením na internet, tretia hodina modulu Môj región prebiehala v učebni informatiky, kde každý žiak mal pre seba k dispozícii počítač, na ktorom mohol samostatne vypracovávať zadané cvičenia v programe HotPotatoes.

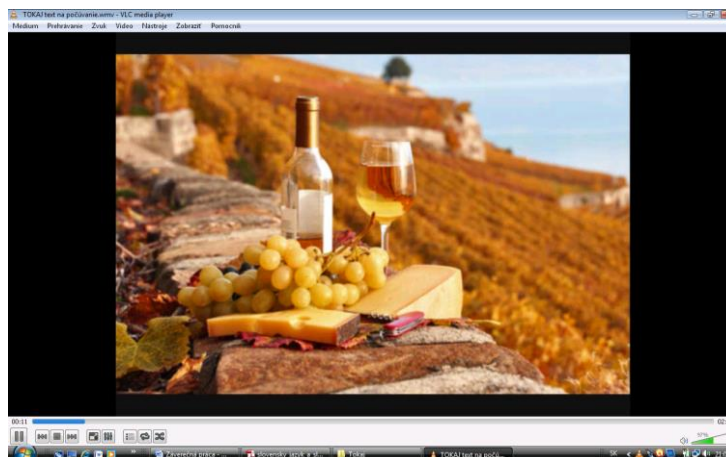
**Práca s cvičeniami na vyučovacej hodine:**

a/ Motivačná časť hodiny, 5 minút:

Pred cvičeniami žiakom učiteľ vysvetlí princíp počúvania a čítania s porozumením, o ich skúsenostiach o ich interpretácie textov. Upozorní žiakov, že v každom cvičení musia vypracovať všetky úlohy.

b/ Fixačná časť hodiny, 30 minút: Cvičenia žiaci riešia samostatne pri školskom počítači, ktorý má aj slúchadlá potrebné pri riešení prvého cvičenia testu s názvom Tokaj – počúvanie s porozumením (TokajQ1).





Obrázok č. 3 Text na počúvanie s porozumením v Movie-Maker

Cvičenie TokajQ1 pozostáva s načítaného textu v programe Audacity (ale ak chceme mať načítaný text ilustrovaný obrázkom, môžeme použiť program Movie Maker), ktorý je priložený vo cvičení HotPotatoes. Žiaci si text musia trikrát popočúvať a potom odpovedajú na päť otázok s výberom odpovedí zo štyroch možností. Cvičenie je typu JQuiz.

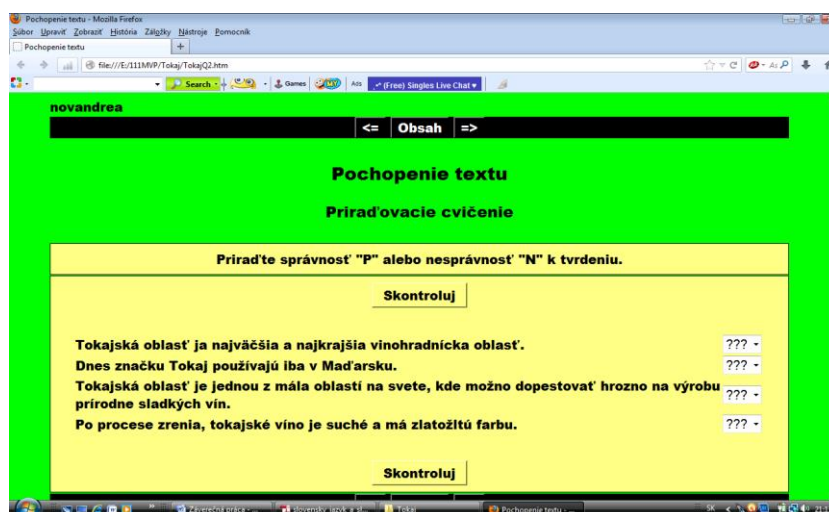


Obrázok č. 4 Cvičenie TokajQ1 typu JQuiz

**Druhé cvičenie TokajQ2** nadväzuje na počúvanie s porozumením textu z cvičenia TokajQ1. Cvičenie TokajQ2 pozostáva zo štyroch viet a žiaci majú označiť, či veta podľa počutého textu je pravdivá alebo nepravdivá. Cvičenie je typu JMatch.

**Tretie cvičenie je tiež typu JMatch**, tiež súvisí s textom, ktorý si žiaci vypočuli pri prvom cvičení. Žiaci k slovesám z textu majú priradiť správnu slovnú väzbu.

**Štvrté cvičenie TokajQ4** sa viaže síce k textu počúvanie s porozumením, ale je to aj čiastočne text na čítanie s porozumením, vlastne text na pochopenie. V tomto cvičení typu JCloze žiaci dopĺňujú vynechané slová z viet s výberom možností, aby veta mala pôvodný zmysel.



Obrázok č. 5 TokajQ3 typu JMatch

**Piate až siedme cvičenie** sú zamerané na jazykovú zložku predmetu. V rámci konverzačnej témy sa preberá aj gramatická časť jazyka. Pri téme Môj región sú to neohybné slovné druhy – predložky a spojky.

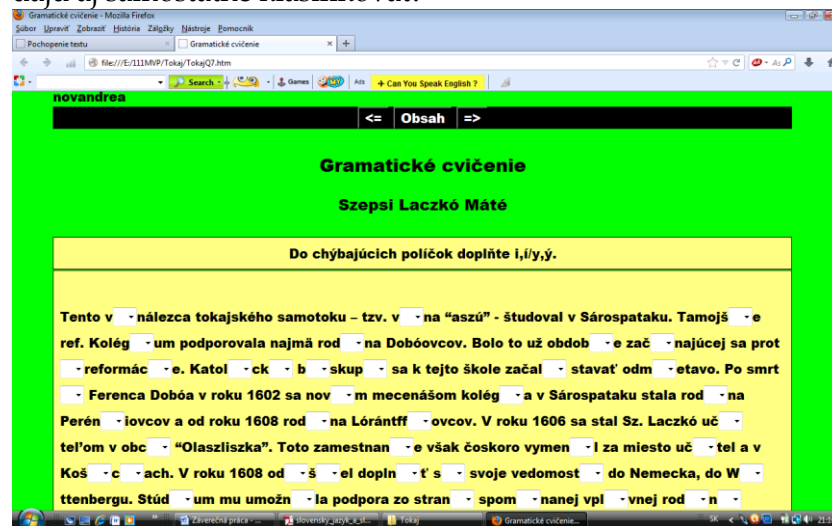
**Práve cvičenia TokajQ5 a TokajQ6** sú zamerané na tieto dva slovné druhy. V TokajiQ5, čiže z jednej časti počutého textu TokajQ1, majú určiť správne predložky vo vetách s výberom možností a v cvičení TokajQ6 zase majú správne doplniť do viet spojky.

**Posledné, siedme cvičenie TokajQ7** je zamerané na pravopis i,í/y,ý. Tu tiež žiaci pri doplňovaní musia pochopiť správne text, ktorý je odborný, stiahnutý z internetu a, samozrejme, súvisí s predošlým textom a témou. Cvičenia TokajQ5-7 sú typu JCloze.

Keďže cvičenia sú založené na pozornom počúvaní a čítaní s porozumením textu, nechávame žiakom dostatočný časový priestor na ich vypracovanie.

Pri každom cvičení sa žiakom po každej zodpovedanej otázke ukazuje spätná väzba s percentuálnou úspešnosťou a priebežný počet vypracovaných úloh. Keď žiak dokončí test, učiteľ môže hneď vyhodnotiť i klasifikovať individuálne test každého žiaka podľa dosiahnutej percentuálnej úspešnosti.

Cvičenia sa môžu použiť aj samostatne v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny, nielen takto spolu v teste. Tieto cvičenia sa dajú aj samostatne klasifikovať.



Obrázok č. 6 TokajQ7 typu JCloze

Čas odhadovaný na vypracovanie testu je cca 30 minút.

Záver hodiny i modulu Môj región, 10 minút: zhodnotenie spoločne so žiakmi.

#### **Analýza modulu Môj región:**

- Všetci žiaci v závere hodnotili modul kladne.
- Gramaticky žiaci v časti konverzačnej sa báli zapájať pre nesprávne skloňovanie, ale pri cvičeniach si pochvaľovali individuálne tempo práce.
- Aj gramaticky zdatnejší žiaci si pochvaľovali individuálne tempo práce.
- Všetkým sa páčilo vyhodnotenie cvičení a úloh.
- Väčšine žiakov sa páčil aj nahovorený text vložený do cvičenia, čím všetko mali v jednom cvičení.
- Ako učiteľ vyzdvihujem prednosť programu HotPotatoes, ktorý ponúka tlač vytlačených i nevyplnených exemplárov, ak by nastali technické problémy. My sme ich na hodine nemuseli využiť.
- Negatíva sú minimálne, učiteľ musí vždy rátať s možnosťou zlyhania techniky, napr. kazenie sa PC, nečitateľné CD, výpadok elektrického prúdu a pod.
- Na záver hodnotenia hodiny sme spoločne so žiakmi dospeli k tomu, že práca na hodinách bola príjemná, ovládanie programu jednoduché a motivácia žiakov sa skutočne zvýšila.

#### **Margita Figuli – Tri gaštanové kone**

<b>Téma</b> Margita Figuli – Tri gaštanové kone – 2 hodiny	<b>Ročník</b>
Naturizmus	<b>3. ročník SŠ</b>
<b>Ciele</b> Čo sa žiak naučí	<b>Vstup</b> Čo sa vopred od žiaka očakáva

<p><b>poznávací cieľ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poznať pojem naturizmus – typ lyrizovanej prózy</li> <li>• konfrontovať vlastné predstavy s informáciami v texte</li> <li>• ovládať pravopis</li> </ul> <p><b>komunikačný cieľ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• čítať a počúvať/sledovať filmovú ukážku/text s porozumením, a to na úrovni:</li> <li>• porozumenia informácií, ktoré sú v umeleckom texte</li> <li>• prejaviť a zdôvodniť svoj názor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• základná orientácia v slovenskej medzivojnovovej próze</li> <li>• žiak ovláda pojem medzivojnová próza</li> <li>• schopnosť ovládať PC na základnej úrovni</li> <li>• žiak ovláda pravopis</li> </ul>
<p><b>Kompetencie</b> Čo si žiak osvojí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhľadávať a selektovať informácie</li> <li>• analyzovať literárny text</li> <li>• posúdiť vzájomné vzťahy medzi informáciami</li> </ul>	<p><b>Didaktický problém</b> Čo budeme riešiť</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prvky naturizmu v diele Tri gaštanové kone</li> <li>• porozumenie videného-počutého a čítaného textu</li> </ul>
<p><b>Prostriedky</b> Čo použijeme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počítač</li> <li>• interaktívna tabuľa na premietnutie zadání s textom básne Topole</li> <li>• program Hot Potatoes na aktivizáciu myslenia na udržanie pozornosti počas čítania textu na prejavenie názoru</li> </ul>	<p><b>Metódy a formy</b> Ako to zrealizujeme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• doplnenie správnych odpovedí na danú tému - lyrizovaná próza</li> <li>• individuálna práca</li> </ul>

Tabuľka č. 2 **Margita Figuli Tri gaštanové kone**

**A/ Poznámka k metodike – Margita Figuli: Tri gaštanové kone (modul: Slovenská poézia, próza a dráma v medzivojnovom období)**

Na hodine slovenskej literatúry má dôležité miesto práca s literárnym textom – schopnosť počúvať a čítať literárny text s porozumením, reprodukovať ho samostatne.

**Obsahový štandard:** Naturizmus – tematická a ideová stránka v diele Margita Figuli Tri gaštanové kone

**Ciele a kľúčové kompetencie:** Práca s textom – žiak porozumie počúvaním i videním, ako aj čítaním textu na danú tému. Kompetencia pracovať s IKT.

**Výkonový štandard:**

Žiak: (1) vie pracovať s textom tak, že po prečítaní rozumie výpovedi z textu; (2) dokáže analyzovať konanie postáv tak, aby vznikol dojem, že literárne postavy sú vernými portrétmi ľudí, ktorí v zobrazovanej dobe žili; (3) vie sa vžiť do vnútorného života postáv a chápe ich myslenie, cítenie a konanie; (4) dokáže bezchybne vybrať správnu odpoveď z ponúkaných možností v cvičení.

**B/ Štruktúra modulu (2 hodiny)**

Hodina prebieha v učebni informatiky, kde každý žiak má samostatne PC.

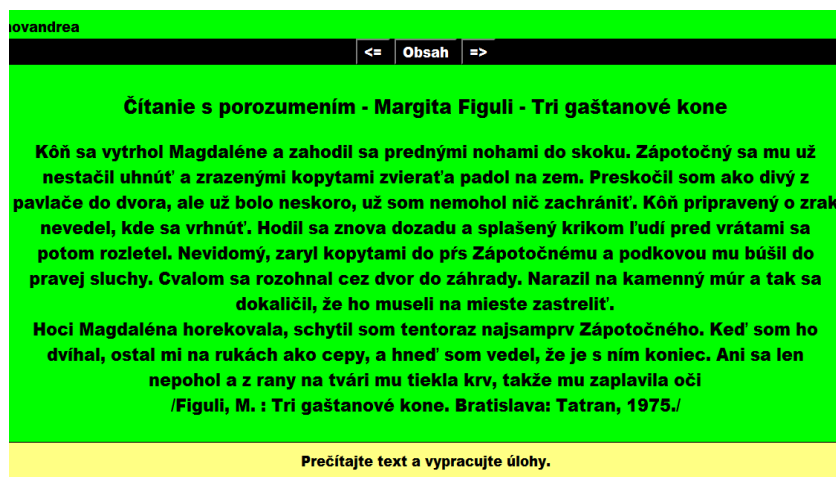
**1. hodina – Motivačná časť, 15 minút:** Učiteľ vedie rozhovor so žiakmi na tému príroda, rozprávka, symboly. To žiaci ovládajú z predošlých učív. Žiaci opisujú okolitú prírodu svojho bydliska, charakterizujú rozprávku ako literárny druh a žáner, vymenúvajú hlavné znaky rozprávky a symboly.

**Expozičná časť hodiny, 15 minút:** výklad učiteľa pomocou prezentácie PowerPoint, nové učivo – M. Figuli: Tri gaštanové kone – naturizmus.

**Fixačná časť hodiny, 10 minút:** práca s textom – čítanie s porozumením. Samostatná práca každého žiaka pri počítači. **Cvičenie**

**Qkone** spracované v HotPotatoes JQuiz. Cvičenie obsahuje úryvok z diela Tri gaštanové kone. Žiaci po prečítaní textu majú odpovedať na tri otázky s možnosťou výberu jednej správnej odpovede. Pri odpovedi majú štyri možnosti výberu.

ÚLOHA: Pokúste sa sformulovať tri otázky, na ktoré majú žiaci odpovedať po prečítaní textu, aby ste sa presvedčili, či mu porozumeli.



lovandrea

<= | Obsah | =>

**Čítanie s porozumením - Margita Figuli - Tri gaštanové kone**

Kôň sa vytrhol Magdaléne a zahodil sa prednými nohami do skoku. Zápotočný sa mu už nestačil uhnúť a zrazenými kopytami zvierať a padol na zem. Preskočil som ako divý z pavlače do dvora, ale už bolo neskoro, už som nemohol nič zachrániť. Kôň pripravený o zrak nevedel, kde sa vrhnúť. Hodil sa znova dozadu a splašený krikom ľudí pred vrátami sa potom rozletel. Nevidomý, zaryl kopytami do prs Zápotočnému a podkovou mu búšil do pravej sluchy. Cvalom sa rozohnal cez dvor do záhrady. Narazil na kamenný múr a tak sa dokaličil, že ho museli na mieste zastreliť.

Hoci Magdaléna horekovala, schytil som tentoraz najsamprv Zápotočného. Keď som ho dvíhal, ostal mi na rukách ako cepy, a hneď som vedel, že je s ním koniec. Ani sa len nepohol a z rany na tvári mu tiekla krv, takže mu zaplavila oči

/Figuli, M. : Tri gaštanové kone. Bratislava: Tatran, 1975./

Prečítajte text a vypracujte úlohy.

Obrázok č. 7 Cvičenie Qkone typu JQuiz

ÚLOHA: Na základe úryvku zo záverečnej časti novely M. Figuli Tri gaštanové kone (z obr. č. 7) diskutujte o názore R. Kovácsa na výber literárnych textov z predchádzajúcej kapitoly v podkapitole Koncipovanie hodín literatúry.

ÚLOHA: Aký údaj chýba v bibliografii úryvku? Prečo je/nie je tento údaj dôležitý?

Po ukončení individuálnej práce sa môže žiak klasifikovať, lebo po každej odpovedi sa hneď ukáže spätná väzba vo forme percentuálnej úspešnosti.

Na záver hodiny žiaci spoločne odpovedajú na otázky týkajúce sa nového učiva kladené učiteľom. Na otázky sa odpovedá buď **áno** alebo **nie**. V tejto časti hodiny sme používali hlasovacie zariadenie, ktoré žiaci veľmi obľubujú.

**2. hodina – Opakovacia – Fixačná hodina – práca s textom – videným a počutým zároveň (film)**

Motivačná a expozičná časť hodiny, 5 minút: učiteľ žiakom vysvetlí, čo sa od nich žiada a ako majú postupovať pri vypracovávaní úloh a čo majú sledovať vo filme.

Hodina prebieha v učebni informatiky, kde každý žiak má počítač so slúchadlami. Je to upevňovacia hodina. Každý žiak si samostatne pozrie 23-minútový zostrih sfilmovaného diela Tri gaštanové kone, spracovaný v programe Movie Maker. Tento zostrih je súčasťou interaktívneho cvičenia Q1kone v HotPotatoes typu JQuiz. Po pozretí filmu žiaci odpovedajú – vyberajú z možností správne odpovede na 10 otázok. Správna odpoveď je vždy len jedna. Toto cvičenie je stavané aj na porozumenie, preto žiakom na vypracovanie cvičenia nechávame dostatočný časový priestor. Aj v tomto cvičení, ako aj pri predchádzajúcich žiak hneď vie, či odpovedal správne alebo nesprávne. Po každej odpovedi sa mu objaví vo forme spätnej väzby percentuálna úspešnosť odpovedí a počet nasledujúcich otázok.

Po dokončení takisto učiteľ podľa spätnej väzby percentuálnej úspešnosti môže každého žiaka ohodnotiť, klasifikovať.

Vypracovanie úloh, 10 minút

Záver hodiny i modulu Môj región, 10 minút: zhodnotenie spoločne so žiakmi.

### **Analýza modulu M. Figuli – Tri gaštanové kone:**

- Všetci žiaci v závere modulu hodnotili prácu na hodinách s interaktívnymi cvičeniami kladne.



- Žiaci, ktorým čítanie s porozumením ide slabšie, kladne hodnotili individuálne tempo práce.
- Aj čitateľsky zdatnejší žiaci si pochvaľovali individuálne tempo práce.
- Všetkým sa páčilo vyhodnotenie cvičení a úloh.
- Väčšine žiakov sa páčil zostrihaný film vložený do cvičenia tak, že všetko mali v jednom cvičení.
- Videný a počutý text bol pre žiakov zrozumiteľnejší, než keď počujú len text. Z konania postáv skôr pochopia text.
- Ako učiteľ vyzdvihujem prednosť programu HotPotatoes, ktorý ponúka tlač i nevyplnených exemplárov, ak by nastali technické problémy. My sme ich ani na tejto hodine nemuseli využiť.
- Negatíva sú minimálne, učiteľ musí vždy rátať s možnosťou zlyhania techniky, napr. kazenie sa PC, nečitateľné CD, výpadok elektrického prúdu a pod.
- Film pre zlyhanie PC sa dá nahrať aj na DVD a prehrať na DVD prehrávači, ale potom film sledujú všetci žiaci naraz. V PC si to môžu individuálne prehrávať a vracaj späť.
- Na záver hodnotenia hodiny sme spoločne so žiakmi dospeli k tomu, že práca na hodinách bola príjemná, ovládanie programu jednoduché a motivácia žiakov sa skutočne zvýšila.

Vyučovací proces v slovenskom jazyku na SŠ s VJM vyžaduje, aby učiteľ vhodne využíval učebné pomôcky a didaktickú techniku, ako aj najnovšie výdobytky z informatiky. Efektívnosť využitia auditívnych a vizuálnych učebných pomôcok sa zabezpečuje tak, že sa pripravujú ku konkrétnemu učivu a konkrétnym učebniciam. Najnovšie si ich zručnejší učiteľ vie pripraviť sám pomocou rôznych programov prístupných na internete.

## O autoroch

**Mgr. Markéta Andričíková, PhD.** Učí na KSSFaK UPJŠ v Košiciach prevažne literárnovedné disciplíny, popritom ako vyštudovaná anglistka vyučuje slovenčinu ako cudzí jazyk na LF UPJŠ. Tri roky pôsobila ako učiteľka projektu MŠ *Škola v prírode pre deti zahraničných Slovákov s vyučovaním slovenčiny*, ktorá sa v rokoch 2003 – 2005 konala vo viacerých turnusoch v Medzeve.

**PhDr. Iveta Bónová, PhD.** Učí na KSSFaK UPJŠ v Košiciach jazykovedné disciplíny, niekoľko rokov vyučovala slovenčinu ako cudzí jazyk na LF UPJŠ. Popri slovenčine vyštudovala aj ruský jazyk.

**Doc. PhDr. Eva Frühaufová, PhD.** Učí na KSSFaK UPJŠ v Košiciach jazykovedné a didaktické disciplíny. Tri roky pôsobila ako učiteľka projektu MŠ *Škola v prírode pre deti zahraničných Slovákov s vyučovaním slovenčiny*, ktorá sa v rokoch 2003 – 2005 konala vo viacerých turnusoch v Medzeve. Popri slovenčine vyštudovala aj angličtinu.

**Mgr. Radoslav Kovács.** Učí slovenčinu na Základnej škole s vyučovacím jazykom maďarským v Jablonove nad Turňou. So základmi komunikácie v slovenčine oboznamuje zahraničných dobrovoľníkov (EVS) v rámci ich ročnej stáže na Slovensku v rámci programu Erasmus+.

**Mgr. Andrea Novák.** Učí slovenčinu na Strednej odbornej škole – Szakközépiskola v Moldave nad Bodvou. Má dlhoročné skúsenosti z pôsobenia na dvojazyčných základných i stredných školách u nás i v Maďarsku.

**Doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.** Učí na FF UK v Bratislave slovakistické lingvistické disciplíny a slovenčinu ako cudzí jazyk. S týmto odborom má celoživotné skúsenosti ako lektorka

doma i v zahraničí a plne sa mu venuje aj vedeckovýskumne. Od roku 2004 je riaditeľkou Studia Academica Slovaca (SAS) – centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk na FF UK v Bratislave. Popri slovenčine vyštudovala aj ruštinu, je komunikačne kompetentná vo viacerých svetových jazykoch.

**Dr. h. c. prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.** Učí na KSSFaK UPJŠ v Košiciach prevažne fonetiku a fonológiu a iné slovakistické a všeobecnolingvistické jazykovedné disciplíny. Má za sebou vyše štyridsaťročnú prax z vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka na Letnej škole slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca (SAS) na FF UK v Bratislave ako lektor a prednášateľ. Je členom vedeckého grémia SAS.

**Doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD.** Učí na KSSFaK UPJŠ v Košiciach prevažne historické jazykové disciplíny. Má za sebou vyše tridsaťročnú prax z vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka na Letnej škole slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca (SAS) na FF UK v Bratislave. Bola učiteľkou a autorkou projektu MŠ *Škola v prírode pre deti zahraničných Slovákov s vyučovaním slovenčiny*, ktorá sa v rokoch 2003 – 2005 konala vo viacerých turnusoch v Medzeve. Metodicky garantuje vyučovanie slovenčiny pre zahraničných študentov na LF UPJŠ.

## LITERATÚRA

- BALÁŽ, Peter: *Menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Studia Academica Slovaca*. 15. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1988, s. 29 – 45.
- BARTMIŃSKI, Jerzy. 2007. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. 328 s.
- BIRKENBIHLOVÁ, Vera, F.: *Umenie komunikovať alebo ako úspešne utvárať vzťahy k ľuďom*. Aktuell 1999. 319 s.
- BLAHO, Martin. 2006. *Metodologická a kognitívna báza lingvokultúrológie ako vedy*. In Slančová, Daniela – Žarnovská, Iveta, eds. 2. študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2006, s. 294 – 301. Dostupné na internete: [http://www.pulib.sk/el-pub2/FF/Slancova1/sekcia%20lingvistiky/2svk06\\_blaho.pdf](http://www.pulib.sk/el-pub2/FF/Slancova1/sekcia%20lingvistiky/2svk06_blaho.pdf).
- ČIŽMÁROVÁ, Mária – JAŠKOVÁ, Anna. 2013. *Ukrajinsko-slovenská homonymia. Slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homoným*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2013. 273 s.
- DOLNÍK, Juraj. 2010. *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava : Kaligram, 2010. 221 s.
- DRÁL, Peter – GAŽOVIČOVÁ, Tina – KADLEČÍKOVÁ, Jana – Tužinská, Helena. 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku, 2011. Dostupné na internete: [http://www.multikulti.sk/dok/volby/Vzdelavanie-deti-cudzincov\\_Priklady-dobrej-praxe.pdf](http://www.multikulti.sk/dok/volby/Vzdelavanie-deti-cudzincov_Priklady-dobrej-praxe.pdf)
- DUDÁŠOVÁ-KRIŠŠÁKOVÁ, Júlia. 2014. *Fonologický systém slovenských jazykov z typologického hľadiska*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2014. 222 s.
- ĎURIGOVÁ, Natália. 2004. *Medzikultúrna komunikácia. Aktuálne problémy a možnosti riešenia*. Acta Culturologica. Zväzok 14.

- Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2004. 154 s.
- FRÜHAUFOVÁ, Eva. 2001. *Interferencia vo zvukových rovinách slovenčiny a rómčiny*. In Jazykovédné aktuality, Informativní zpravodaj českých jazykovědců, roč. XXXVIII – 2001, č. 4, s. 94 – 99.
- FRÜHAUFOVÁ, Eva. 2004. *Problémy vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka v Poľsku*. In: Spoločné literárne dedičstvo. Zborník materiálov zo slovakistickej konferencie, Sanok 2004. Wspólne dziedzictwo literackie, materiały z konferencji słowacystycznej Sanok 2004. Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej. Kraków : Towarzystwo Słowaków w Polsce, 2004, s. 154 – 159.
- FRÜHAUFOVÁ, Eva. 2005. *Didaktické aspekty vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In Język i literatura słowacka w perspektywie słowiańskiej. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 193 – 199.
- GÁLISOVÁ, Anna. 2011. *Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2011. 211 s.
- GROLMUSOVÁ, Mária. 2014. *Hodnotenie žiakov na prvom stupni základnej školy s dôrazom na bodové hodnotenie*. Bratislava : MPC, 2014. 53 s. Dostupné na internete: [http://www.mpc-edu.sk/library/files/m\\_grolmusova\\_hodnotenie\\_ziakov\\_na\\_1st\\_zs\\_sdorazom\\_na\\_bodove\\_hodnetie\\_1.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/m_grolmusova_hodnotenie_ziakov_na_1st_zs_sdorazom_na_bodove_hodnetie_1.pdf).
- HASIL, Jiří. 2002. *Lingvoreálie*. In Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií. Red. J. Kuklík. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 53 – 64.
- HASIL, Jiří. 2011. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2011. 222 s.
- HINCOVÁ Alexandra – HÚSKOVÁ, Katarína. 2012. *Tvorba testov a možnosti ich využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : MPC, 2012. 68 s.

- Dostupné na internete: [http://www.mpc-edu.sk/library/files/tvorba\\_testov\\_huskova\\_hincova\\_web.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/tvorba_testov_huskova_hincova_web.pdf). 68 s.
- HRDLIČKA, Milan. 2001. *Nad dějinami výuky cizích jazyků*. In Přednášky z XLIV. běhu Letní školy slovanských studií. Red. J. Kuklík. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 159 – 173.
- ISAČENKO, Alexander. 1963. *Opyt tipologičeskogo analiza slavianskich jazykov*. In *Novoje v lingvistike*. III. Moskva : Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1963, s. 106 – 121.
- IVANČOVÁ, Lena. 2009. *Symetria a asymetria vo vzťahu slabiky a morfémy v slovenčine*. [Bakalárska práca.] Košice : Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, 2009. 45 s. + 30 s. príloh. Ved. práce J. Sabol.
- IVANČOVÁ, Lena. 2011. *Symetria a asymetria medzi formou a obsahom v slovenčine*. In *Zborník z Medziuniverzitnej študentskej vedecko-odbornej a umeleckej konferencie organizovanej Fakultou masmediálnej komunikácie UCM v Trnave dňa 10. decembra 2010 v priestoroch UCM, Nám. J. Herdu 2, v Trnave*. Ed. R. Rybanský – S. Magál – P. Rónai. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2011, s. 409 – 433.
- JECHOVÁ, Kateřina. 2012. *Nonverbální komunikace aneb Mluvíme i beze slov*. Dostupné na internete: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14225/NONVERBALNI-KOMUNIKACE-ANE-MLUVIME-I-BEZE-SLOV.html/>
- KRÁL, Ábel – SABOL, Ján. 1989. *Fonetika a fonológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 388 s.
- KRUPA, Viktor. 1980. *Jednota a variabilita jazyka. Systémový prístup a tzv. exotické jazyky*. Bratislava : Veda, 1980. 166 s.
- LAPITKA, Marián: *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava : ŠPÚ, 1996. 2. vydanie. 134 s.
- LIGOŠ, Milan. 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU 2009. 119 s.

- LIPTÁKOVÁ, Ludmila a kol. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : PF PU, 2015. 2. prepracované a doplnené vydanie. 487 s.
- MAŇÁK, Jozef – ŠVEC, Vlastimil: 2003. *Výukové metódy*. Brno : Paido. Edice pedagogické literatúry, 2003. 219 s.
- Metodický materiál k testom externej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry*. Dostupné na internete: [http://www.nucem.sk/documents//25/sjssl/metodicky\\_material\\_k\\_SJSL.pdf](http://www.nucem.sk/documents//25/sjssl/metodicky_material_k_SJSL.pdf)
- MISADOVÁ, Katarína. 2011. Slovenčina na maďarských školách sa vyučuje zle. Dostupné na internete: <http://m.webnoviny.sk/rozhovory/misadova-slovenscina-na-madarskych-/347697-clanok.html>.
- Morfológia slovenského jazyka*. Red. J. Ružička. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1966. 895 s.
- NIKLESOVÁ, Eva. 2011: *Teorie a praxe řečového projevu*. České Budějovice : Tiskárna Vlastimil Johanus, 2011, s. 18 – 19.
- NOVÁK, Ľudovít. 1979. *Fonológia slovenčiny v kontexte inojazykových fonologických systémov*. In *Studia Academica Slovaca*. 8. Prednášky XV. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1979, s. 239 – 253.
- NOVÁK, Ľudovít. 1984. *Aký jazyk je slovenčina*. In: *Studia Academica Slovaca*. 13. Prednášky XX. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa 1984, s. 389 – 411.
- OLÁH, Vlado. 2014. *Domov/Andre amaro kher*. Dostupné na internete: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18401/DOMOVAN-DRE-AMARO-KHER.html/>.
- OLOŠTIAK, Martin. 2004. *O interlingválnej proxemike*. In *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004, s. 131 – 141.

- ONDRUŠ, Šimon – SABOL, Ján. 1987. *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 343 s.
- ORGOŇOVÁ, Oľga – DOLNÍK, Juraj. 2011. *Používanie jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. 229 s.
- PALEŇČÁROVÁ, Jana – KESSELOVÁ, Jana – KUPCOVÁ, Jana. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003. 222 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – PALCÚTOVÁ, Michaela – ŠTEFÁNIK, Jozef. 2005. *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka*. Bratislava : Stimul, 2005 + CD.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2007. *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava : Stimul, 2004, 2007, 2015. 208 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – MOŠAŤOVÁ, Michaela. 2007. *Slovenčina ako cudzí jazyk – Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk – jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme*. Bratislava : Stimul, 2007. 81 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2013. *Slovenčina ako cudzí jazyk v teórii a praxi*. In *Slovenčina vo svete – súčasný stav a perspektívy*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013, s. 28 – 37. Zborník z konferencie online: [http://conference.eduabroad.sk/files/files/zbornik\\_sk\\_final.pdf](http://conference.eduabroad.sk/files/files/zbornik_sk_final.pdf)
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2014. *Lingvokulturémy ako súčasť interkultúrnej kompetencie*. In *Obraz človeka v jazyku*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2014, s. 88 – 101.
- PETTY, Geoffrey. 2008. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008. 380 s.
- PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. 200 s.
- RADI, Anita. 2013. *Prečo sa maďarské deti nedokážu naučiť slovenčinu?* Dostupné na internete:



<http://madari.sk/magazin/skola/preco-sa-madarske-deti-nedokazu-naucit-slovincinu>.

- RADI, Anita. 2013. *Prečo sa maďarské deti nedokážu naučiť slovenčinu?* (2. časť). Dostupné na internete: <http://madari.sk/magazin/skola/preco-sa-madarske-deti-nedokazu-naucit-slovincinu-2-cast>.
- REGULYOVÁ, Jana – ARVENSISOVÁ, Marika. 2014. *Evalvácia v procese vzdelávania a vzdelávanie v procese evalvácie*. Jazyk a literatúra, 1, 2014, č. 1, s. 43 – 53.
- RUŽIČKA, Jozef. 1972. *Typológia slovenskej morfológie*. In *Studia Academica Slovaca*. 1. Prednášky VIII. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava : Ústav školských informácií, 1972, s. 201 – 210.
- SABOL, Ján. 1978a. *Hierarchia vzťahov vo fonologickom podsysteme slovenských samohlások*. Rocznik Slawistyczny (Revue Slavistique), 39, 1978, s. 19 – 24.
- SABOL, Ján. 1978b. *Z frekvenčného výskumu zvukovej sústavy slovenčiny*. In *Studia Academica Slovaca*. 7. Prednášky XIV. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1978, s. 499 – 511.
- SABOL, Ján. 1979. *Konsonantické alternácie pri skloňovaní substantív*. In *Studia Academica Slovaca*. 8. Prednášky XV. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1979, s. 389 – 406.
- SABOL, Ján. 1988. *Kapitoly zo všeobecnej jazykovedy. Výberová prednáška*. Košice : Rektorát Univerzity P. J. Šafárika, 1988, 183 s.
- SABOL, Ján. 1989. *Syntetická fonologická teória*. Bratislava : VEDA, 1989. 253 s.
- SABOL, Ján. 1991. *Zvukové variácie významových jednotiek v slovenčine a češtine*. In *Studia Academica Slovaca*. 20. Prednášky XXVII. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1991, s. 259 – 268.

- MSABOL, Ján. 1994. *Slovenská slabika (Náčrt problematiky)*. In *Studia Academica Slovaca*. 23. Prednášky XXX. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1994, s. 214 – 224.
- SABOL, Ján. 2000. *Rytmická stavba reči*. In *Človek a jeho jazyk. I. Jazyk ako fenomén kultúry. Na počesť profesora Jána Horeckého*. Red. K. Buzássyová. Bratislava : Veda, 2000, s. 319 – 327.
- SABOL, Ján. 2002. *Fonologická typológia a zvuková sústava slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In *Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Bratislava 30. – 31. august 2000. Ed. J. Pekarovičová. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Metodické centrum Studia Academica Slovaca, 2002, s. 37 – 47.
- SABOL, Ján. 2014. *Studia Academica Slovaca ako inšpirácia a vzpruha*. In *50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách*. Ed. J. Pekarovičová – Z. Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 39 – 43.
- SABOL, Ján – IVANČOVÁ, Lena. 2014. *Symetria a asymetria vo vzťahu slabiky a morfémy v slovenčine*. *Slovenská reč*, 79, 2014, č. 3 – 4, s. 131 – 144.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2004. *Pokus o komunikačný pohľad na jazykový štýl*. In *Studia Philologica XII*, 2004, s. 14 – 21.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2005. *Fonologický systém slovenčiny a výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In *Studia Academica Slovaca*, 34. Prednášky XLI. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Bratislava : Stimul, 2005, s. 121 – 138.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2007. *Podporme školskou komunikáciou prirodzenú komunikáciu*. In *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, ročník 13*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2007 s. 229 – 239.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2009. *Svedectvo frazeológie o univerzálnom poznávaní sveta zmyslami*. In *Studia Academica*

- Slovaca, 38. Prednášky XLV. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 297 – 306.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2010a. *Slovenské nárečia v súčasnej komunikačnej praxi*. In *Studia Academica Slovaca*, 39. Prednášky XLVI. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010, s. 207 – 214.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2010b: *K symetrii a asymetrii vo vzťahu slovenských a poľských frazém z hľadiska komunikačných systémov*. In *Z warsztatu współczesnego słowacysty. Studia słowacystyczne dedykowane pamięci Profesor Marii Honowskiej*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 63 – 72.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2012. *Paralely ontogenézy a fylogenézy jazyka a reči v ranom štádiu vývinu. Na materiáli slovenského jazyka*. In *Aufsätze zur Theorie und Geschichte der slovakischen Sprache, literatur und Kultur*. Herausgegeben von Bodo Zelinsky. Universität zu Köln : KIRCH-VERLAG, 2012, s. 47 – 67.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2013. *Dialekt ako akceleračný a retardačný činiteľ*. In *V priestoroch jazyka a literatúry*. Ed. Ivica Hajdučeková. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikianae* 11, 2013, s. 63 – 73.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna – BÓNOVÁ, Iveta – FRÜHAUFOVÁ, Eva – JUREČKOVÁ, Beáta – PETRUŇOVÁ, Helena – TIMKOVÁ, Renáta. 2013. *Slovenčina pre cudzincov. Pracovné listy*. Košice : UPJŠ, 2013, 146 s. Dostupné na internete: <http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica/e-publikacia/#ff>.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2014a. *Možnosti práce s medzijazykovými homonymami pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In *Studia Slovacistica* 15. Užhorod : Vydavateľstvo Olexandry Harkušovej, 2014, s. 93 – 98.

- SEDLÁKOVÁ, Marianna. 2014b. *Trikrát utopená v ČAS-e*. In 50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 73.
- SEDLÁKOVÁ, Marianna – BÓNOVÁ, Iveta. 2014. *Univerzálne princípy porovnávania frazém (nielen) v slovanských jazykoch*. Príspevok na medzinárodnej konferencii *Parémie národů slovanských VII*. Ostrava : Universitas Ostraviensis, 2014, s. 215 – 222.
- SOKOLOVÁ, Miloslava. 1999. *Teoretické zásady morfematického spracovania slovenčiny*. In Sokolová, Miloslava – Moško, Gustáv – Šimon, František – Benko, Vladimír: *Morfematický slovník slovenčiny*. Prešov : Náuka, 1999, s. 9 – 55.
- SOKOLOVÁ, Miloslava. 2002. *Morfematický pohľad na slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku*. In *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Ed. Jana Pekarovčová. Bratislava : Stimul, 2002, s. 75 – 87.
- SOKOLOVÁ, Miloslava. 2007. *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2007. 338 s.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. Dostupné na internete: [http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/KRJL/clenovia/SERR\\_2006def.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJL/clenovia/SERR_2006def.pdf).
- SZABOLCZ, Simon. 2014. *K pravopisným zručnostiam žiakov základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku*. *Jazyk a literatúra*, roč. 1, 2014, č. 2, s. 3 –17.
- ŠKVARENINOVÁ, Oľga. 2004. *Rečová komunikácia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2004. 278 s.
- Štátny inštitút odborného vzdelávania*. Dostupné na internete: <http://www.siov.sk/svp-na-sos-pre-vseobecne-vzdelavanie/21653s>.
- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a slovenská literatúra (Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia)*. Príloha ISCED 3. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008.

- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 3A. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.
- TANDLICHOVÁ, Eva. 2004. *Niekoľko poznámok k rozvíjaniu autonómie budúcich učiteľov cudzích jazykov*. In Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl. Red. R. Repka – L. Adamcová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004, s. 14 – 18.
- THIEL, Erhard. 1999. *Reč tela prezrádza viac ako tisíce slov*. Bratislava : Media klub, 1999. 130 s.
- TUREK, Ivan. 1996. *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava : MPC, 1996. 78 s.
- TUREK, Ivan. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2004. 360 s.
- TUREK, Ivan. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o. Tretie, prepracované a doplnené vydanie, 2014. 620 s.
- VOROBJOV, V. V. *Lingvokulturologija: Teorija i metody*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997. 331 s.

## PRÍLOHY

### 1. Test pre úroveň A1

Na úvod treba povedať, že boli dodržané normy týkajúce sa veľkosti písma i medzier na dopĺňanie. Veľkosti sme upravili len tu.

#### **Pipi Dlhá Pančucha**

Dnes ráno chlapec Tomi a Tomiho sestra Anika stretli zvláštne dievča. Je to Pipi Dlhá Pančucha. Ide na prechádzku.

Ako vyzerá?

Vlasy má ryšavé a zapletené do vrkočov. Trčia jej z hlavy ako dve mrkvy. Nos má ako zemiačik a celý pehavý. Pod nosom má veľké ústa a v nich zdravé biele zuby. Na sebe má oblečené zaujímavé šaty. Pipi si šaty ušila sama. Sú svetlomodré a sú na nich červené záplaty. Pipi má dlhé tenké nohy a na nohách dlhé pančuchy. Jedna pančucha je hnedá a druhá pančucha je čierna. Má veľké čierne topánky. Otecko jej ich kúpil v Južnej Amerike. Pipi ich má veľmi rada. Iné topánky ani nechce. Pipi má aj opičku a koňa. Bývajú spolu vo vile Vilôčke. Vo vile má plnú truhlicu zlatých dukátov.

#### **1. Je to PRAVDA alebo NEPRAVDA? (Označ znakom X):**

(30 bodov)

	PRAVDA	NEPRAVDA
1. Pipi Dlhá Pančucha je na prechádzke.	X	
2. Pipi je zvláštna.		
3. Pipi má tmavé vlasy.		
4. Pipi má na sebe oblečené nohavice a tričko.		
5. Na nohách má obuté malé topánky.		

6. Pipi má veľké ústa.		
7. Pipi nemá pehavý nos.		
8. Pipi má zdravé zuby.		
9. Pipi má oblečené zaujímavé šaty.		
10. Pipi nemá dlhé nohy		
11. Pipi má veľké topánky.		
12. Pipi má čierne topánky.		
13. Topánky jej kúpil ocko.		
14. Pipi má opičku a mačku.		
15. Pipi nemá doma zlaté dukáty.		
16. Pipi má opičku a koňa.		

**2. Odpovedz ÁNO alebo NIE:** (10 bodov)

1. Má Anika brata? .....**áno**.....
2. Ide Pipi do školy? .....
3. Má Pipi ryšavé vlasy? .....
4. Má Pipi dlhé nohy? .....
5. Má Pipi obuté čižmy? .....
6. Má Pipi oblečené žlté šaty? .....
7. Má Pipi pehavý nos? .....
8. Má Pipi dlhé pančuchy? .....
9. Má Pipi pokazené zuby? .....
10. Má Pipi veľké ústa? .....
11. Má Pipi opičku a koňa? .....

**3. Odpovedz na otázky:** (20 bodov)

1. Ako sa volá Tomiho sestra? .....**Anika**.....
2. Ako sa volá to zvláštne dievča? .....
3. Kedy ide Pipi na prechádzku? .....
4. Aké má Pipi vlasy? .....
5. Aký má Pipi nos? .....
6. Aké má Pipi zuby? .....

7. Aké má Pipi šaty? .....
8. Aké má Pipi nohy? .....
9. Čo má Pipi obuté na nohách? .....
10. Aké má Pipi zvieratká? .....
11. Čo má Pipi v truhlici? .....

**4. Napíš o sebe (Odpovedz celou vetou na otázky): (20 bodov)**

1. Ako sa voláš? *Volám sa Pavol Novák*.....
2. Máš brata? .....
3. Máš sestru? .....
4. Akej farby máš vlasy? .....
5. Akej farby máš oči? .....
6. Aký máš nos? .....
7. Aké máš ústa? .....
8. Čo máš oblečené? .....
9. Máš nejaké zvieratko? .....
10. Čo máš rád? /Čo máš rada? .....
11. Kde chodíš do školy? .....

**5. Podčiarkni správne slovo: (10 bodov)**

1. Tomi má SESTRA SESTRY SESTRU SESTRE.
2. Anika má BRAT BRATA BRATIA BRATU.
3. Pipi má oblečené ŠATY ŠATA ŠATU ŠATKU.
4. Na šatách má Pipi červené ZÁPLATA ZÁPLATY ZÁPLATU ZÁPLATAMI.
5. Pipi má dlhé tenké NOHA NOHU NOHÁM NOHY.
6. Na nohách má Pipi dlhé PANČUCHY PANČUCHA PANČUCHE PANČUCHU.
7. Pipi má KOŇA KOŇU KONE KÔŇ.



8. Pipi má aj OPIČKE OPIČKO OPIČKU OPIČKA.
9. Doma má Pipi TRUHLICA TRUHLICI TRUHLICU TRUHLICE.
10. V truhlici má Pipi zlaté DUKÁT DUKÁTE DUKÁTOV DUKÁTY.
11. Pipi má obuté veľké čierne TOPÁNKA TOPÁNKU TOPÁNKY TOPÁNKE.

**6. Vyškrtni z radu slovo, ktoré tam nepatrí: (10 bodov)**

1. *brat sestra mama otec ~~dom~~*
2. *šaty chlieb nohavice košeľa sukňa*
3. *nohy ruky topánky hlava nos*
4. *dom chata vila kvet panelák*
5. *topánky čižmy sveter sandále gumáky*
6. *kôň mačka pes teta sliepka*
7. *kôň mačka sliepka pes krokodíl*
8. *strom kvet tráva hrniec krík*
9. *stôl stolička skriňa strom posteľ*
10. *dievča chlapec žirafa muž žena*
11. *auto vlak dom lietadlo bicykel*

**7. Ak chceš a máš čas, nakresli Pipi:**

## 2. Test pre úroveň A2

Deformujúce technické úpravy boli urobené len pre túto publikáciu.

### 1. Prečítaj text a odpovedaj na otázky: (11 bodov)

Facebook je rozsiahly webový systém, ktorý založil 4. februára 2004 Mark Zuckerberg počas štúdia na univerzite. Facebook pôvodne slúžil len študentom Harvardovej univerzity. Mark ho odštartoval zo svojej internátnej izby. Za dva týždne ho začala využívať polovica školy, preto ho Mark rozšíril na ďalšie dve americké univerzity, Yale a Stanford. Od 27. februára 2006 sa začali do systému pripájať niektoré veľké firmy a o pár mesiacov sa už mohol pripojiť ktokoľvek starší ako 13 rokov. V dnešnej dobe slúži Facebook hlavne na komunikáciu, nadväzovanie nových priateľstiev a spoluvlastníctvo fotografií a videí.

- a) Kto založil Facebook? ..... (1)
- b) Uveďte presný dátum založenia Facebooku. .... (1)
- c) Aké univerzity sú Harvard, Yale a Stanford? .....(1)
- d) Kto prvý používal Facebook? ..... (1)
- e) Ako dlho trvalo, kým Facebook začala používať polovica Markovej triedy? ..... (1)
- f) Kto sa mohol pripojiť na Facebook už o dva roky od jeho založenia? ..... (1)
- g) Na čo dnes slúži Facebook? ..... (2)
- h) Používaš Facebook aj ty? Ako často? ..... (3)

### 2. Podčiarkni, čo sa hodí do vety: (5 bodov)

- a) Každý deň v škole na desiatu jem **červené jablko**. (pečené kurča, červené jablko, malú batožinu)
- b) Ráno do školskej tašky si zbalím (školské učebnice, veľký uterák, staré lietadlo).

- c) Na hodine dejepisu sa učíme o (známych spisovateľoch, dejinách Európy, počítačových hrách).
- d) Chodím na návštevu k (zubnému lekárovi, susedovej mačke, starej mame).
- e) Na operu chodíme do (talianskej reštaurácie, mestského divadla, zoologickej záhrady).
- f) Spoločenské hry sa hráme s (malými deťmi, dospelými priateľmi, domácimi zvieratami).

**3. Pokračuj podľa príkladu:** (12 bodov)

Príklad: Do školy (ja –) ..... autobusom. (~~cestovať~~, písať, maľovať) → **Do školy cestujem autobusom.**

- a) Po škole spolu s kamarátmi často (my –) ..... futbal. (hrať, rozprávať, tancovať)
- b) Matka /ona – ..... deťom chutný obed. (česať, upratovať, variť)
- c) Ideme do Španielska. Dobré, že (ty –) ..... po španielsky. (kupovať, hovoriť, brať)
- d) Teraz je týždeň francúzskeho filmu. (Ja –) ..... ťa do kina. (nosiť, vyberať, pozývať)
- e) Môj brat každé ráno (on –) ..... svoj mobil. Bez neho z domu neodíde. (písať, hľadať, krájať)
- f) Zajtra naši spolužiaci (oni –) ..... literárnu súťaž. (meškať, oddychovať, organizovať)

**4. Spoj čas s časťou dňa:** (3 body)

- |          |              |
|----------|--------------|
| a) 8.45  | večer        |
| b) 13.30 | predpoludnie |
| c) 11.00 | obed         |
| d) 15.25 | ráno         |
| e) 19.50 | noc          |
| f) 23.45 | popoludnie   |
| g) 24.00 | ----- polnoc |

**5. Doplň osobné zámená v správnom tvare: (5 bodov)**

1. Videl si nový **film** o Jánošíkovi? – Áno, videl som ... ho....
2. Moji rodičia kúpili nové **auto**. Už si ..... videl?
3. Toto je moja **sesternica**. Poznáte .....
4. Včera som bol chorý a celý deň som strávil doma. (**ja**) Ale moji kamaráti ..... navštívili.
5. Dnes sme boli v historickom múzeu. (**my**) Bolo to pre .... zaujímavé.
6. V detstve som čítal veľa **rozprávok** a doteraz si ..... pamätám.

**6. Vyber slovo zo zátvorky a doplň ho v správnom tvare do vety: (10 bodov)**

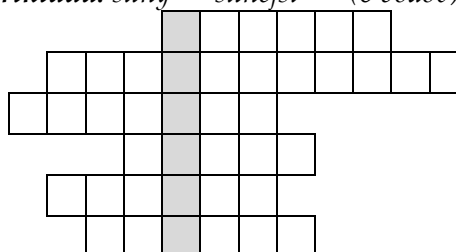
1. Každý večer pred spaním čítam ..... knihu. (*zaujímavý, živý, vybitý*)
2. Mám veľmi rád ovocie, najmä jahody. Sú ..... (*zelený, sladký, unavený*)
3. Na Vianoce doma vždy máme ..... stromček. (*prekvapený, filmový, vianočný*)
4. Poobede sa často prechádzam v ..... parku. (*mestský, nevyspatý, prenajatý*)
5. Veľmi rada pijem čaj zo svojej ..... šálky. (*silný, nový, veselý*)

**7. Spoj: (4 body)**

- |               |               |
|---------------|---------------|
| a) vriaci     | veľmi pekný   |
| c) nádherný   | veľmi veľký   |
| d) obrovský   | veľmi chladný |
| e) vynikajúci | veľmi teplý   |
| f) mrazivý    | veľmi dobrý   |

8. a) *Doplň tajničku podľa príkladu: silný → silnejší (6 bodov)*

1. pekný
2. pohodlný
3. veselý
4. malý
5. mladý
6. slabý



b) *Podčiarkni sviatok, s ktorým súvisí v tajničke vylúštené slovo: Veľká Noc, Pamiatka zosnulých, Vianoce. (1 bod)*

9. *Spoj, čo sa k čomu hodí: (2 body)*

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. mám rád   | a. cestujem    |
| 2. nerád     | b. logické hry |
| 3. nemám rád | c. žehlím      |
| 4. rád       | d. horký čaj   |

10. *Zmeň vety podľa vzoru. Vzor: Počúvam anglické pesničky. → (Ty) → Počúvaj anglické pesničky tiež! (5 bodov)*

- a) Radi sa korčuľujeme v parku. → (Vy) → \_\_\_\_\_ s nami!
- b) Idem do práce. → (Ty) → \_\_\_\_\_ do školy!
- c) Môžeme si tu sadnúť? → (Vy) → Radšej si \_\_\_\_\_ dopredu!
- d) Každý človek by mal myslieť na svoje zdravie. → (Ty) → \_\_\_\_\_ na svoje zdravie!
- e) Máme si objednať niečo dobré. → (My) → \_\_\_\_\_ banánový kokteil.

11. *Doplň: (5 bodov)*

Klaudia dlho písala úlohu. → Napísala výborný referát.

1. Brat celé ráno hľadal kľúče. → \_\_\_\_\_ kľúče vo vrecku džínsov.

2. Knihu Harry Potter môj spolužiak čítal dva týždne. → Spolužiakov brat ju \_\_\_\_\_ za dva dni.
3. Katka pila kávu v školskom bufete. → Keď \_\_\_\_\_ dve kávy, odišla na hodinu.
4. Martin hrá na husliach. → Včera nám \_\_\_\_\_ štyri skladby.
5. Už meškáme na vlak, musíme sa ponáhľať. → Ten vlak sme \_\_\_\_\_, museli sme ísť ďalším.

**12. Dopln:** *Sneh* → Vonku sneží. (5 bodov)

1. Vietor → Vonku \_\_\_\_\_.
2. Dážď → Vonku \_\_\_\_\_.
3. Hrom → Vonku \_\_\_\_\_.
4. Mraz → Vonku \_\_\_\_\_.
5. Blesk → Vonku \_\_\_\_\_.

**13. Dopln:** *Keby som žil v Anglicku, hovoril by som po anglicky. (hovorit)* (5 bodov)

1. Keby sme mali čas, \_\_\_\_\_ viac. (*športovať*)
2. Keby si prišiel skôr, \_\_\_\_\_ celý film. (*vidieť*)
3. Keby ste išli na dlhú túru, \_\_\_\_\_ stany a spacáky. (*brať*)
4. Keby som dobre varil, \_\_\_\_\_ obed pre našu rodinu. (*praviť*)
5. Keby nepoznali mesto, \_\_\_\_\_ mapu. (*kúpiť*)

**14. Dopln podľa vzoru:** (*vyprážať*) syr → vyprážený syr (5 bodov)

- (chladit') nápoj → .....
- (upratať) izbu → .....
- (nakúpiť) potraviny → .....
- (obsadiť) miesto → .....
- (napísať) esemesku → .....

**15. Dopln' predlozky: medzi, do, na pred, v, z, od, pri, bez**  
(9 bodov)

- a) Včera dávali ..... televízii dobrý film.
- b) Tento darček som dostal ..... babky.
- c) Túto vetu neviem preložiť ..... slovníka.
- d) Dnes sme sa ..... hodine telocviku poriadne zapotili.
- e) Prídem si ..... zošity.
- f) Osobný vlak ..... Košíc ..... Prešova dnes meškal.
- g) Hodina matematiky sa končí ..... jedenástou.

**16. Opíš dom, v ktorom bývaš. Napíš o ňom 10 viet):** (7 bodov)

### 3. Petruřová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 1. časť

NÁZOV TEMY	OBSAH TEMY	KOMUNIKACNÁ SITUÁCIA	RECÖVE ZRÜCNOSTI	JAZYKÖVE FORMY
<b>A1</b>				
<b>1. PRVÁ LEKCIA</b> <b>SOM NA SLOVENSKU</b>	Slovenčina – prvé frázy Slovenská abeceda Výslovnosť Krajiny a jazyky sveta	Vítajte na Slovensku Odkiaľ ste? Hovoríte po slovensky? Nie som zo Slovenska Ešte sa nepoznáme	Ako pozdraviť Ako sa rozlúčiť Ako poprosiť o zopakovanie Ako poďakovať Ako osloviť Ako sa predstaviť Ako sa opýtať	Počúvanie Písanie Formulár
<b>2. DRUHÁ LEKCIA</b> <b>VECÍ A MIESTA OKOLO MŇA</b>	Nový domov Nábytok a zariadenie Farby Čo mám a čo potrebujem Na univerzite	Tu teraz bývam Na návšteve V centre mesta	Ako pomenovať veci, miesta, budovy Ako sa orientovať Ako vyjadriť smer Ako sa na niečo opýtať Ako sa opýtať na cestu Ako si zavolať taxi	Dialogický prejav <b>Poslech</b> Opis miesta
<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
<b>3. TRETIA LEKCIA</b> <b>JA A LUDIA OKOLO MŇA</b>	Ja a moji blízki Moji priatelia Profesie Záľuby a koničky	Moja obľúbená fotografia Moja rodina Moji noví kamaráti Môj týždeň	Ako sa prezentovať Ako vyjadriť čo mám rád/rada Ako opísať osobu Ako opísať aktivity ľudí Ako sa opýtať na zdravie/na náladu Ako dať na seba kontakt	Rečová produkcia Kontaktné údaje Číslo mobilu a e-mailová adresa
<b>4. ŠTVRTÁ LEKCIA</b> <b>NA UNIVERZITE/ NA PRACOVISKU</b>	Čo je na univerzite V knižnici V jedálni V bufete Čo ľudia jedia	Som študent/študentka Môj rozvrh Trápi ma hlad Chcem telefonovať Na študijnom oddelení	Ako osloviť Ako sa predstaviť Ako si niečo vypýtať Ako o niečo požiadať Ako vyjadriť zámer, želanie Ako vyjadriť čas	Písanie Formulár Orientačný plán fakulty Ponuka jedál
<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
<b>5. PIATA LEKCIA</b> <b>U LEKÁRA</b>	U lekára Na pohotovosti V lekárni	Necítim sa dobre, asi mám teplotu Boľí ma zub	Ako cestovať v meste Ako si zavolať taxi Ako vyjadriť únavu Ako popísať bolesť Ako vyjadriť nutnosť Ako vyjadriť pokyn, požiadavku, príkaz	Krátky monologický a dialogický prejav Skupinová práca



#### 4. Petruřová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 2. časť

GRAMATIKA	LEXIKA	SOCIO KULTÚRNE KOMPETENCIE	ZDROJE
<p>Vybrané slovesné formy týkajúce sa osobnej identity (<i>sa</i>, <i>volám sa</i>, <i>hovorím</i>, <i>študujem</i>...), <i>negácie</i> (<i>nerozumiem</i>, <i>nehovorím</i>, <i>neviem</i>...) a kladenia otázok inej osobe (<i>Ako sa voláte? Odkiaľ ste? Koľko máte rokov?</i>)</p> <p>Predložkový genitív <b>sg</b>, pri vyjadrení krajiny pôvodu (<i>z Oľčicka, z Poľska, zo Španielska</i>...)</p>	<p>Lexika súvisiaca s predstavovaním, s komunikáciou pri neformálnom a formálnom stretnutí</p> <p>Jazyk v triede</p>	<p>Základné zdvorilostné frázy</p> <p>Tykanie/vykanie</p> <p>Oslavovanie páru/pani...</p> <p>Slovenské mená a priezviská</p> <p>Formálne kontakty</p> <p>Zásady predstavovania</p> <p>Internacionalizmy</p>	
<p>Vybrané slovesné formy týkajúce sa údajov o bydlisku a bývaní (<i>bývam</i>, <i>hľadám</i>, <i>potrebujem</i>...)</p> <p>Rod substantív</p> <p>Nominatív <b>sg</b>, pre pomenovanie bežných predmetov a objektov (<i>stôl</i>, <i>okno</i>...)</p> <p>Vybrané dvojice adjektív týkajúce sa popisu vecí a objektov (<i>malý-veľký</i>, <i>pekný-škaradý</i>...)</p> <p>Vybrané tvary posesívnych pronom. (<i>môj</i>, <i>moja</i>, <i>moje</i>, <i>jeho</i>, <i>jej</i>)</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním bežných predmetov, priestorov, miest a budov</p> <p>Vyjadrenie priestorových vzťahov (<i>vpravo</i>, <i>vľavo</i>, <i>oproti</i>, <i>uprostred</i>)</p> <p>Numeráliá 0-30</p>	<p>Základné zdvorilostné frázy pri požiadaní o niečo</p> <p>Orientačný plán</p> <p>Nápisy a oznamy</p> <p>Užitočné telefónne čísla</p>	HSPS s. 22
<p>Akuzatív <b>sg</b>, po vybraných slovesných formách (<i>mám</i>, <i>mám rád/mám rada</i>, <i>milujem</i>, <i>nenávidím</i>) vyjadrujúcej sympatiu, náklonnosť, záľuby (<i>milujem šport</i>)</p> <p>Vybrané slovesné formy týkajúce sa vyjadrenia bežných činností v prítomnosti (<i>píšem</i>, <i>čítam</i>, <i>spím</i>, <i>varím</i>, <i>nakupujem</i>, <i>prechádzam sa</i>)</p> <p>Časové výrazy <i>vždy</i>, <i>často</i>, <i>niekedy</i>, <i>nikdy</i></p> <p>Numeráliá <i>dva</i>, <i>dvaža</i>, <i>dve</i>, <i>tri</i>, <i>traja</i>... v spojení so substantívom</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním blízkych osôb, bežných činností, pocitov a stavov, s vyjadrením časových vzťahov</p> <p>Dni v týždni</p>	<p>Nadviazanie kontaktu</p> <p>Neformálne stretnutie</p> <p>Neverbálne prejavy pri stretnutí v rodine a na verejnosti</p> <p>Prechytovanie ženských priezvisk</p>	
<p>Vybrané tvary posesívnych pronomín (<i>tvaj</i>, <i>tvoja</i>, <i>tvaje</i>, <i>ich</i>)</p> <p>Tvary <b>od</b>iných v komunikačnej situácii (<i>na druhom poschodí</i>...)</p> <p>Vybrané formy modálnych slovies v prítomnosti vyjadrujúce zámer a možnosť (<i>chcem</i>, <i>môžem</i>)</p> <p>Vybrané slovesné formy v prítomnosti týkajúce sa osobných údajov (<i>bol/-la som</i>, <i>narodil/-la som sa</i>, <i>študoval/-la som</i>) v spojení s prepozíciami (<i>v</i>, <i>na</i>)</p>	<p>Lexika súvisiaca s akademickým prostredím, so štúdiom, s časovými a priestorovými vzťahmi</p> <p>Lexika súvisiaca s pomenovaním potravín a nápojov</p> <p>Numeráliá 30 a vyššie</p>	<p>Formálne kontakty</p> <p>Oslavovanie na univerzite</p> <p>Rešpektovanie zdvorilostných zásad (učiteľ-študent)</p> <p>Internacionalizmy</p> <p>Nápisy a oznamy</p>	
<p>Predložkový genitív a inštrumentál <b>sg</b>, v komunikačnej situácii (<i>čaj s cukrom</i>, <i>bez cukru</i>...)</p>			
<p>Vybrané formy modálnych <b>verb</b> v prítomnosti vyjadrujúce nutnosť (<i>musím</i>, <i>nemusím</i>)</p> <p>Slovesled v prítomnosti</p> <p>Imperatív v komunikačnej situácii (<i>vyzlečte sa</i>) v spojení s akuzatívom, predložkovým datívom a genitívom (<i>otvorte ústa</i>, <i>ukážte jazyk</i>, <i>chodte k zubárovi/da lekárovi</i>, <i>do nemocnice</i>)</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním častí tela, príznakov ochorenia, návštevou lekára</p>	<p>Rešpektovanie zdvorilostných zásad (lekár-pacient)</p> <p>V lekárni</p> <p>Poistenie</p> <p>Poplatky</p>	

5. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu  
UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 3. časť

<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
5. PIATA LEKCIA U LEKÁRA	U lekára Na pohotovosti V lekárni	Necítim sa dobre, asi mám teplotu Bolí ma zub	Ako cestovať v meste Ako si zavolať taxi Ako vyjadriť únavu Ako popísať bolesť Ako vyjadriť nutnosť Ako vyjadriť pokyn, požiadavku, príkaz	Krátky monologický a dialogický prejav Skupinová práca
<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
6. ŠIESTA LEKCIA ČO VIEM A DOKÁŽEM	Moje schopnosti a zručnosti Voľný čas <u>Sport a oddych</u>	Svetové rekordy Moje naj ... Milujem krížovky	Ako hovoriť o iných osobách a veciach Ako hovoriť o svojich schopnostiach Ako vyjadriť radosť a Ako požiadať o pomoc	Krížovka <u>Sebaprezentácia</u> Varíme podľa receptu
7. SIEDMA LEKCIA ŽIVOT V MESTE	Orientácia v meste Cestovanie v meste Nákupy V reštaurácii	To je moje mesto Zablúdili sme Prechádzka v centre Potraviny a nápoje Ideme nakupovať	Ako sa opýtať na cestu Ako ukázať smer Ako si objednať Ako sa opýtať na cenu Ako zistiť veľkosť Ako vyjadriť počet	Plán mesta Cestovné poriadky
<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
8. OSMA LEKCIA ŠTUDUJEM/ PRACUJEM	Moja fakulta Študijné povinnosti Môj denný režim	Čo potrebujem pre štúdium Skúškové obdobie Denný program	Ako sprevádzať po budove... Ako informovať o povinnostiach Ako si dohovoriť stretnutie Ako sa opýtať na čas	Ako napísať e-mail Prezeranie <u>www</u> stránky UPJŠ
9. DEVIATA LEKCIA ĽUDSKÉ TELO V ZDRAVÍ A CHOROBE	Časti tela Choroby Bolesti a iné ťažkosti Úrazy V nemocnici	Mám zlomený prst Na pohotovosti Asi som prechladol	Ako vyjadriť stavy a pocity Ako opísať bolesť Ako vyjadriť nutnosť Ako požiadať o niečo Ako vyjadriť minulosť	Napísať stručný odkaz Dialogický prejav
<b>OPAKOVACIA LEKCIA</b>				
10. DESIATA LEKCIA MOJE	Dopravné prostriedky Životný štýl Voľnočasové aktivity	Najradšej chodím peš Hurá na výlet Počasie nám praje	Ako sa opýtať na cestu Ako si kúpiť cestovný lístok. Ako opísať budúce plány	Plán cesty Plán výletu
<b>AKTIVITY A PLÁNY</b>			Ako porovnávať	

## 6. Petruňová, H.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A1 – 4. časť

<p>Vybrané formy modálnych verb v prézente vyjadrujúce nutnosť (<i>musím, nemusím</i>)</p> <p>Slovosled v präterite</p> <p>Imperatív v komunikačnej situácii (<i>vyzlečte sa</i>) v spojení s akuzatívom, predložkovým datívom a genitívom (<i>otvorte ústa, ukážte jazyk, choďte k zubárovi/do lekárne, do nemocnice</i>)</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním častí tela, príznakov ochorenia, návštevou lekára</p>	<p>Rešpektovanie zdvorilostných zásad (lekár-pacient)</p> <p>V lekárni</p> <p>Poistenie</p> <p>Poplatky</p>	
<p>Vybrané slovesné formy v prézente týkajúce schopností, vedomostí, zručností (<i>poznám, viem, dokážem</i>)</p> <p>Vybrané slovesné formy v prézente a futúre vyjadrujúce pohyb (<i>idem, chodím, bežím, behám, plávam</i>)</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním zručností a schopností ľudí, s oblasťou športu a voľnočasových aktivít</p>	<p>Životný štýl na Slovensku</p>	
<p>Vybrané formy imperatív v konkrétnej komunikačnej situácii (<i>choďte, zabačte, ukážte</i>)</p> <p>Predložkový lokál v komunikačnej situácii</p> <p>Vybrané slovesné formy týkajúce sa konzumovania nápojov a jedál (<i>jem, jedia, pijem, pijú</i>)</p> <p>Numeráliá 2,3,4,5 + substantíva</p>	<p>Lexika súvisiaca s oblasťou stravovania a nakupovania, s pomenovaním jedál, nápojov a iných predmetov dennej spotreby, s oblasťou cestovania a orientácie v meste</p>	<p>Názvy budov/obchodov</p> <p>Informačné tabule</p> <p>Otváracie hodiny v obchodoch</p> <p>Hlásenia v autobuse</p> <p>Správanie sa na verejnosti</p>	
<p>Vybrané slovesné formy v präterite a futúre v konkrétnej komunikačnej situácii v spojení s výrazmi <i>včera, predvčerom, minulý týždeň..., zajtra, budúci týždeň...</i></p> <p>Vyjadrenie času a miesta</p>	<p>Lexika súvisiaca s opisom budovy, pracovného/študijného prostredia, s pomenovaním povinností</p>	<p>Oznamy a otváracie hodiny študijného oddelenia</p> <p>Úradné hodiny</p>	
<p>Vybrané slovesné formy v präterite opisujúce minulé udalosti</p> <p>Slovosled</p> <p>Akuzatív personálnych <b>pronómín</b> v komunikačnej situácii</p>	<p>Lexika súvisiaca s pomenovaním častí ľudského tela, častí nemocnice, s opisom bežných chorôb, nepríjemných pocitov a bolesti</p>	<p>Porozumenie bežným textom a oznamom-údaje o lieku, cene</p> <p>Ordinačné hodiny</p>	
<p>Inštrumentál v konkrétnej komunikačnej vyjadrujúci spôsob cestovania</p> <p>Slovesné podstatné mená</p> <p>Komparácia adjektív vyjadrujúca</p>	<p>Lexika súvisiaca s oblasťou cestovania a trávenia voľného času</p>	<p>Porozumenie hláseniam a oznamom v doprave</p> <p>Ako sa cestuje na Slovensku</p>	<p>HSPS S. 83</p>
<p>opis turistických destinácií a zaujímavostí</p>			

7. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu  
UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 1. časť

NÁZOV TEMY	OBSAH TEMY	KOMUNIKAČNÁ SITUÁCIA	REČOVÉ ZRUČNOSTI	JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI
<b>A2</b>				
<b>1. PRVÁ LEKCIA NA UNIVERZITE</b>	Prezentácia univerzity, fakulty, štúdia na slovenskej univerzite, kto je kto na univerzite, typy škôl na Slovensku, štúdium v zahraničí	Predstavenie štúdia, pomenovanie činností v škole, akademická komunikácia	Opis univerzitného prostredia, študijného programu, rozvrhu hodín, schopnosť pomenovať aktivity súvisiace so štúdiom, kde sa čo nachádza na univerzite (univerzitný <u>kampus</u> )	Rečová a Písomný
<b>2. DRUHÁ LEKCIA MOJA RODINA</b>	Predstavenie svojej rodiny, predstavenie rodinného príslušníka a ďalších členov rodiny (príbuzenstva), <u>rodostrom</u>	Vzťahy v rodine, toto je moja rodina, toto je jeho rodina	Predstaviť svoju rodinu, rodinného príslušníka, ako sa pýtať na členov rodiny, ako opísať život rodiny, každodenné povinnosti, činnosti	Súvislý a prejav
<b>3. TRETIA LEKCIA CESTOVANIE A ODDYCH</b>	Cestovanie dopravnými prostriedkami, ako odychujem	Pomenovanie dopravných prostriedkov a činností, kupovanie cestovného lístka, ako najradšej relaxujem, čo rád/rada robím	Ako sa opýtať na cestu Ako sa orientovať Ako vyjadriť <u>ne/súhlas</u> Ako sa opýtať na základné informácie pri cestovaní vlakom, autobusom, lietadlom Ako si pýtať lístok pri pokladni, v autobuse. Ako si rezervovať letenku, zistiť čas odchodu, odletu, príchodu, príletu.	Dialogická
<b>4. ŠTVRTÁ LEKCIA MOJE MESTO</b>	Slovenské mestá, život v meste, Orientácia v meste Mestská doprava Nákupy	Nácvik vetných modelov: zablúdil som, ako sa dostanem..., vysvetliť, kde sa čo v meste nachádza	Opýtať sa kde sa nachádza? Ako sa dostanem na...? Kde nájdem? Môžete mi poradiť? Kde je najbližšia nemocnica, poliklinika, obchod...? Predávajú tam..., Vybavím tam....	Dialogická

## 8. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 2. časť

JAZYKOVÉ FORMY	GRAMATIKA	LEXIKA	SOCIOKULTÚRNE KOMPETENCIE	ZDROJE
Rečová produkcia, Písomný prejav	Préteritum (modálnych aj nepravidelných sloviess), transformácia prézentu na préteritum, posesívne <u>pronomína</u> , adjektíva "pekný vs. cudzí"	Lexika súvisiaca so štúdiom na univerzite	Základné zdvorilostné frázy Tykanie/vykanie Oslovovanie <u>pán/pani...</u> život na univerzite, akademická komunikácia, rozdiely v štúdiu na VŠ na Slovensku a v krajine študenta	KK A2 L1 HSPS A L7
Súvislý monologický prejav	<u>Verbá</u> XI.-XIV(brat, vziať, pozrieť sa, minúť), Posesívne <u>pronomén</u> SVOJ Posesívne adjektíva - Čí, čia, čie?... <u>otcov</u> brat je môj švagor.... Komparácia adjektív	Rozšírenie a upevnenie lexiky z oblasti príbuzenských vzťahov (priateľ /ka, partner /ka, manžel/ka, <u>atď.</u> )	Opis blízkej osoby	HSPS A L3 KK A2 L2
Dialogický prejav	Cestovať vlakom (inštrumentál)..... Stupňovanie , nácvik vetných modelov typu: ....je rýchlejšie ako .... <u>verbá</u> s datívom, mať rád vs. páčiť sa	Názvy dopravných prostriedkov, slová a spojenia súvisiace s cestovaním vlakom, lietadlom, električkou, autobusom, základné frázy na letisku, na železničnej stanici, na autobusovej stanici, objednanie taxíka	Systém dopravy na Slovensku, typy lístkov, zliav na Slovensku, kde si kúpiť lístok na Slovensku, ako si označiť lístok v MHD	HSPS A L7 KK A2 L3
Dialogický prejav	Adverbiá adjektíva, komparácia adverbií; vzťažné zámená; spojky/konjunkcie: preto vs. lebo	Pomenovania inštitúcií v meste: mestský úrad, polícia, nemocnica, pošta, obchod, úrad, divadlo, kino ; s orientáciou v meste, popis smeru (doprava, doľava, rovno), život v meste	Mestá na Slovensku, porovnanie mesta na Slovensku s mestom v študentovej krajine, život v slovenských mestách a miest v zahraničí	KK A2 L4 HSPS A L5

9. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu  
UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 3. časť

<b>5. PIATA LEKCIA OPAKOVANIE</b>	Upevňovanie lexiky z lekcie 1 - 5 (doplňujúce texty, jazykové hry, previerka jednotlivých zručností, priebežný test)			
<b>6. ŠIESTA LEKCIA NA POLIKLINIKE</b>	Zdravie a choroba, bolesti a iné ťažkosti	Pomenovania chorôb, vyjadrenie zdravotného stavu, na poliklinike, vyšetrenie - základné frázy	Časti tela a základné telesné orgány, ochorenia, symptómy, názvy ambulancií, vysvetliť zdravotné problémy,	Monolog a dialo
<b>7. SIEDMA LEKCIA KOMUNIKÁCIA</b>	Ako komunikujeme - telefonovanie a korešpondencia	Základy spoločenskej, pracovnej a akademickej komunikácie, oslovenie, pozdrav, ospravedlnenie, internetové formy komunikácie (mail, telefonovanie, chatovanie, sociálne siete)	Zvládnutie jednoduchej neformálnej a formálnej telefonickej komunikácie	Dialo a písom
<b>8. OSMA LEKCIA NA VÝLETE</b>	Spoznávame Slovensko - geografiu a kultúru	Bol/a som na výlete - opis plánu výletu	Opísať plány na najbližšie dni, miesta na Slovensku, ktoré už poznám, miesta na Slovensku, ktoré chcem spoznať, schopnosť prezentovať vlastnú krajinu	Monolog
<b>9. DEVIATA LEKCIA V NEMOCNICI</b>	Nemocnica - zdravotnícke zariadenie	Pracoviská v nemocnici, vyšetrenie v nemocnici, lekári - špecialisti	Identifikácia názvov oddelení v nemocnici, orientácia v nemocnici - vyšetrenie u lekára na oddelení, hospitalizácia, komunikácia s pacientom	Dialo a monolog

10. Timková, R.: Tematický plán Vzdelávacieho programu  
UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň A2 – 4. časť

Monologický a dialogický prejav	Genitív – substantíva, <u>verbá s genitívom</u> , používanie genitívu, prepozície s genitívom, genitív osobných <u>pronomín</u>	Lexika súvisiaca s pomenovaním častí tela a orgánov, symptómy a ochorenia, pomenovanie ambulancií na poliklinike, frekventované frázy u lekára	Zdravotná starostlivosť na Slovensku – zdravotné poistenie, zdravotné služby, poplatky	KK A2 L5
Dialogický prejav, písomný prejav	Imperatív, nepriama reč, slovosled s datívom a akuzatívom,	Lexika súvisiaca s telefonovaním, internetovou komunikáciou, frázy pri telefonovaní, frázy v písomnej korešpondencii	Telefonovanie na Slovensku – jeho <u>špecifiká</u> , telekomunikačné spoločnosti na Slovensku, ceny za služby na Slovensku a v zahraničí	KK A2 L6
Monologický prejav	Aspekt, <u>futurum</u> , <u>ísť vs. chodiť</u> , časové vety	Lexika súvisiaca s turistikou, zisťovaním informácií o krajine, frekventované frázy: v turistickom centre, v hoteli, v múzeu	Základné údaje o Slovensku, informácia o kultúrnych pamiatkach, múzeách, hradoch, zámkoch a ich prevádzke	KK A2 L7 HSPS A L2
Dialogický a monologický prejav	<u>Deagentné verbá</u> , aktívne <u>participiá</u> , pasívne <u>participiá</u> , pasívne vety	Lexika súvisiaca s pomenovaním oddelení v nemocnici, komunikáciou pri vyšetrení v nemocnici, prijímaní pacienta do nemocnice a počas hospitalizácie	Nemocnice na Slovensku – porovnanie s nemocnicou v krajine študenta, platenie za služby	KK A2 L5, L8, L9

11. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 1. časť

<b>B1</b> NÁZOV TÉMY	OBSAH TÉMY	KOMUNIKAČNÁ SITUÁCIA	REČOVÉ ZRUČNOSTI
1. LEKCIA JA A MOJE OKOLIE	Prezentácia vlastnej osoby  HSPS B1 L1 HSPS B2 L11	Predstavovanie – opakovanie typických frekvencovaných fráz, zoznamovanie sa s priateľmi	1. Spracovanie osobných údajov – dotazník, životopis – ako kontextový útvar, štruktúrovaný životopis prezentácia vlastnej osoby v monologickej forme (pisomný prejav) 2. Čítanie textu s porozumením Rečová produkcia, písomný prejav
2. LEKCIA JA A ŠKOLA	Zivotné, pracovné a študijné prostredie s ohľadom na profesijné zameranie  HSPS Cv B L6	Orientácia v aktuálnom prostredí, zdvorilostné frázy – žiadosť o pomoc; prenájom bytu  HSPS B1 L1 3 7	1. Opis prostredia, v ktorom študujem a pracujem 2. Čítanie textu s porozumením
3. LEKCIA JA A RODINA	Vzťahy v rodine a v spoločnosti	Generačné vzťahy v rodine (harmonické a neharmonické)  KK B1 L3	1. Vonkajšia a vnútorná charakteristika osoby, <b>pacienta</b> 2. Čítanie textu s porozumením  HSPS B2 L11
4. LEKCIA JA A PROFESIA	Sociálne vzťahy v práci a v škole	Stretnutie s klientom, s ohľadom na profesijnú orientáciu	1. Rozvíjanie konverzácie v pracovnom prostredí ( <b>lekár – pacient</b> , nadriadený – podriadený a pod.) 2. <b>Opis symptómov chorobného stavu, zisťovanie anamnézy</b>
5. LEKCIA JA A MOJ SVET		Moja ideálna rodina, moje ideálne zamestnanie	Konverzácia na danú tému



12. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 2. časť

JAZYKOVÉ FORMY	GRAMATIKA	LEXIKA	SOCIOKULTÚRNE KOMPETENCIE	ZDROJE
Rečová produkcia, písomný prejav	<p><b>HSPS B G</b></p> <p>Zásady pravopisu I Zásady slovosledu Opakovanie - prechýľovanie Tvorenie slov odvodením (s dôrazom na deverbativa) Systémové zaradenie tvarov akuzatívu sg. a pl., prepozície s akuzatívom</p> <p><b>HSPS B2 L3</b> <b>KK B1 L6</b></p>	<p>Osobné údaje s dôrazom na rozšírenie lexiky z oblasti povolania <b>Który lekáarský odbor sa mi najviac páči?</b></p> <p><b>HSPS C B L1,L6</b></p>	<p>Zásady predstavovania v kultúrom kontexte Slovenska, využitie v praxi KK B1 L3 s. 64</p>	<p>HSPS B1 L1 HSPS B2 L11  HSPS B2 L3 KK B1 L6  HSPS C B L1,L6 KK B1 L3 s. 64</p>
Súvislý monologický prejav	<p>Vyjadrovanie priestorových vzťahov. Systémové zaradenie tvarov lokálu sg. a pl., prepozície s lokálom</p> <p><b>KK B1 L2</b> <b>HSPS B2 L7</b></p>	<p>Upevnenie a rozšírenie lexiky z oblasti pracovného prostredia (Moja pracovňa, pracovné nástroje) <b>Ambulancia</b> <b>HSPS C v B L6</b></p>	<p><b>Hierarchia pracovných pozícií v pracovnom (lekárskom) prostredí</b></p>	<p>HSPS C v B L6 HSPS B1 L1 s.7 KK B1 L2 HSPS B2 L7 HSPS C v B L6</p>
Súvislý monologický prejav	<p>Systémové zaradenie adjektív (akostné, vzťahové, prívlastňovacie) Osobné a prívlastňovacie pronomína Komparácia adjektív Konjunkcie a partikuly</p> <p><b>KK B1 L1</b></p>	<p>Rozšírenie a upevnenie adjektívnej lexiky <b>Psychické a telesné stavy človeka, pacienta; povahové typy</b> <b>KK B1 L4</b></p>	<p>Taktnosť pri opise blízkej a neznámej osoby <b>KK B1 L3 s. 51</b></p>	<p>KK B1 L3 HSPS B2 L11  KK B1 L1 KK B1 L4 KK B1 L3 s. 51</p>
Dialogický prejav	<p>Vyjadrovanie časových vzťahov (konjunkcie, adverbíá) Casové prepozície Opakovanie verb v prézente, präterite a futúre Systémové zaradenie adverbíí Jednočlenné vety <b>HSPS B1 L2 s. 21</b></p>	<p>Názvoslovie častí ľudského tela – ich výskyt vo frazémach <b>HSPS B2 L7</b></p>	<p>Rešpektovanie zdvorilostných zásad vo vzťahu nadriadený – podriadený (<b>lekár – pacient</b>), Využitie frazém v rečovej praxi <b>HSPS B2 L7</b></p>	<p>HSPS B1 L2 s. 21 HSPS B2 L7 HSPS B2 L7</p>
Písomný prejav - úvaha	<p>Opakovanie gramatiky z lekcii 1-4 - test</p>	<p>Upevnenie a rozšírenie lexiky</p>		

13. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 3. časť

6. LEKCIA NAKUPUJEME	Obchodné centrum	Orientácia v obchodnom centre a v predajni, práva a povinnosti zákazníkov (klientov) <b>HSPS B1 L5</b>	Formulácia adekvátnych otázok v problémovej situácii, reklamácia tovaru( <b>zdravotné dokumentácie</b> )
7. LEKCIA PRIPRAVUJEME OSLAVU	Stravovanie a príprava jedla <b>KK B1 L10 s. 198</b>	Objednávanie kompletného menu v reštaurácii – napr. promočná oslava, narodeniny, príprava vlastného jedla <b>Diétne menu</b>	Objednávka, jej špecifikácia, riešenie problémov, formy platieb
8. LEKCIA CESTUJEME	Cestujeme na dovolenku, služobnú cestu <b>KK B1 L5 HSPS B1 L2, L3</b>	Cestovné poriadky a mapy, orientácia <b>Orientácia v areáli nemocnice</b>	1. Čítanie textu s porozumením 2. Komunikácia pri riešení problémových situácií
9. LEKCIA AKO TRÁVIME ČAS	Režim dňa (medika, lekára)	Aktivity bežného dňa – zameranie podľa profesie	Rozprávanie zážitku – koničky, záľuby a voľný čas <b>Môj jeden deň na praxi</b> <b>HSPS B1 L2 s. 27</b>
10. LEKCIA ŽIJEME NA SLOVENSKU	Slovensko – druhý domov	Pozitíva a negatíva pobytu na Slovensku	Konverzácia na danú tému

14. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B1 – 4. časť

Rečová produkcia, písomný prejav	Zásady pravopisu II Systémové zaradenie tvarov genitívu sg. a pl., prepozície s genitívom Funkčné uplatňovanie genitívu  <b>HSPS B1 L5</b>	Upevňovanie a rozširovanie lexiky k príslušnej téme  <b>HSPS B1 L5</b> <b>HSPS Cv B L</b>	Zásady správania sa v kultúrom kontexte, využitie v praxi, kniha sťažnosti <b>Práva a povinnosti pacientov</b>	HSPS B1 L5 HSPS B1 L5 HSPS B1 L5 HSPS Cv B L
Opis pracovného postupu (recept)	Nepravidelné verbá a ich použitie v praxi (alternácie) Verbá a ich systémová klasifikácia <b>HSPS B2 L10</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky k príslušnej téme <b>Vitamíny a minerály v potravinách</b> <b>Alergény v jedlách</b>  <b>HSPS B2 L7</b>	Využívanie viacslabých lexikálnych jednotiek (združených pomenovaní – francúzske a frazém v jednotlivých krajinách so zreteľom na kultúrne rozdiely)	KK B1 L10 s. 198 HSPS B2 L10 HSPS B2 L7
Rečová produkcia (moja dovolenka)	Vyjadrovanie modálnych vzťahov, verbá pohybu; verbálne prefixy Systémové zaradenie tvarov instrumentálu sg. a pl., prepozície s instr. Reflexívne pasívum  <b>KK1 B1 L3, L5</b> <b>HSPS B1 L3</b> <b>KK B1 L6</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s cestovaním <b>Záchraný systém na Slovensku</b> <b>HSPS Cv B L3</b> <b>KPS s. 71</b>	Uplatňovanie zdvorilostných zásad pri cestovaní Piktogramy v MHD	KK B1 L5 HSPS B1 L2, L3 KK1 B1 L3, L5 HSPS B1 L3 KK B1 L6  HSPS Cv B L3 KPS s. 71
Rozprávanie, diskusia na danú tému	Používanie slovesných tvarov v präterite Fungovanie tvarov datívu sg. a pl. v praxi (prepozície s dat., voľný datív, datívne konštrukcie) Prechytovanie, sitv. a gram. prostriedky <b>HSPS B2 L9</b> <b>KK B1 L6</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej so záujmovou činnosťou – aktívny oddych, šport, kultúra <b>HSPS B1 L2</b> <b>HSPS B2 L10</b>	Rodové stereotypy a zásady v spoločenskej komunikácii – čo je „ženské“ a čo „mužské“ Formy oslovenia, používanie titulov  <b>HSPS B1 L1 s. 15</b>	HSPS B1 L2 s. 27 HSPS B2 L9 KK B1 L6 HSPS B1 L2 HSPS B2 L10 HSPS B1 L1 s. 15
Písomný prejav - úvaha	Opakovanie gramatiky z lekcii 6 - 9 (test)	Upevnenie a rozšírenie lexiky		

15. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 1. časť

<b>B 2</b>	<b>NÁZOV TÉMY</b>			
1.	<b>MESTO, JEHO KULTÚRA A HISTÓRIA</b>	Prehliadka mesta	Stretnutie s priateľmi, prehliadka mesta Sprievodný výklad HSPS B2 s. 30	Kontaktné výrazy a zvraty Telefonický rozhovor
2.	<b>MESTO A JEHO INŠTITÚCIE</b>	Univerzity Knížnice Divadlá Zdravotnícke zariadenia (polikliniky a nemocnice)	Návšteva divadelného predstavenia, prezentácia ukážok slovenskej filmovej tvorby	Zaujatie postoja, hodnotenie KPS s. 23
3.	<b>SLOVENSKO, JEHO KULTÚRA A HISTÓRIA</b>	Kultúra a história Slovenska Naše NAJ (hrady, kúpele, minerálne pramene)  Slovensko súčasť Európskej únie HSPS B2 s. 42	Projektová úloha – spracovanie a zmapovanie turistických zaujímavostí Slovenska	Dialogické formy rečnickej komunikácie (diskusia, debata) Konfrontácia názorov na Slovensko (mýtus a realita) – Legenda o Jánošíkovi KSPS B2 s. 67 KSPS B2 L1 s. 13
4.	<b>ZDRAVÝ ŽIVOTNÝ ŠTÝL</b>	Pasívny a aktívny oddych (turistika, čítanie, šport, kultúra) Co robím pre svoje duševné a fyzické zdravie? KVS s. 39	Úvaha na tému: V zdravom tele zdravý duch Môj zdravý/nezdravý životný štýl Prírodné a neprirodné „životabudiče“	Argumentovanie v rečovej praxi KK B1 L4 s. 75
5.	<b>MOJA KRAJINA</b>	Krajina, z ktorej pochádzam	Predstavovanie krajiny študenta	Koncipovanie komentárov v monologickej forme
6.	<b>KARIÉRA A PRACOVNÝ TRH</b>	Zamestnávateľ verzus zamestnanec Súkromné a štátne zdravotnícke zariadenia KPS s. 34	Prijímací pohovor Založenie živnosti  Sebaprezentácia vlastnej osoby KVS s. 79 KVS s. 81	Zánre administratívneho štýlu: Ziadosť do zamestnania Prihláška na konkurz Motivačný list HSPS B1 L6

16. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 2. časť

Náčuv modelového výkladu Príprava, tvorba a realizácia sprievodného výkladu HSPS B2 s.80	Aspekt/slovesný vid Prepozície s viacerými pádmi KKB1 L1 s. 24 HSPS B1 L2 s. 21 SPC G s. 60	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s prehliadkou mesta KPS s. 75	Poznávanie mesta v širších kultúrno-historických súvislostiach	HSPS B2 s. 80 KKB1 L1 s. 24 HSPS B1 L2 s. 21 SPC G s. 60 KPS s. 75
Zhodnotenie predstavenia (recenzia)	Pasívne konštrukcie, Uplatňovanie reflexivity v komunikácii Derivovanie slov Komplexné opakovanie komparácie KK B1 L4, L5, L7 SPC s. 61	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s medzikultúrnymi rozdielmi (s rozdielmi medzi nemocnicou a poliklinikou) KK B1 L7 s. 136	Zásady spoločenského a rečového správania sa	KPS s. 23 KK B1 L4, L5, L7 SPC s. 61 KK B1 L7 s. 136
Reprodukcia počúvaného textu	Zhrnutie deklinácia mien v pl. Pluráliá tantum Toponymá Numeráliá HSPS B Gr	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s históriou Slovenska KK B1 L 9, 10 HSPS B2 L12	Poznávanie Slovenska v širších kultúrno-historických súvislostiach	HSPS B2 s. 42 KSPS B2 s. 67 KSPS B2 L1 s. 13 HSPS B Gr KK B1 L 9, 10 HSPS B2 L12
Počúvanie a hovorenie, písanie úvahy na danú tému	Aspekt Pronominá Reflexívne, posesívne pronominum svoj Násobné numeráliá KKB1 L1 s. 24 HSPS B1 L2 s. 21	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej so záujmovou činnosťou a životosprávou	Frazeologizmy a vtipy o jedle a zdravej výžive KVS s. 47	KVS s. 39 KK B1 L4 s. 75 KKB1 L1 s. 24 HSPS B1 L2 s. 21 KVS s. 47
Príprava power-pointovej prezentácie s komentárom	Opakovanie a uplatňovanie gramatických javov z lekcií 1 – 4	Upevnenie a rozšírenie lexiky z lekcií 1 – 4		
Písomná dokumentácia potrebná pri prijatí do zamestnania	Zásady pravopisu III Význam a použitie kondicionálu – reálna a nereálna podmienka HSPS B1 L6 s. 73	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s profesijnou orientáciou HSPS B1 L6 KK B1 L1	Práva a povinnosti uchádzača o zamestnanie Nepovolené formy diskriminácie	KPS s. 34 KVS s. 79 KVS s. 8 HSPS B1 L6 HSPS B1 L6 s. 73 KK B1 L1

17. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 3. časť

6. KARIÉRA A PRACOVNÝ TRH	Zamestnávateľ verzus zamestnanec Súkromné a štátne zdravotnícke zariadenia KPS s. 34	Prijímací pohovor Založenie živnosti  Sebaprezentácia vlastnej osoby KVS s. 79 KVS s. 81	Záre administratívneho štýlu: Ziadosť do zamestnania Prihláška na konkurz Motivačný list HSPS B1 L6
7. ŽIVOT V MESTE A NA VIDIEKU	Pozitíva a negatíva bývania v meste a na dedine KK B1 L7 Civilizačné choroby	Riadená diskusia na tému: Prečo dedina a prečo mesto?	Tvorba diskusného príspevku alebo prezentácie argumentácia
8. PRÍRODA – ROČNÉ OBDOBIA	Moje obľúbené ročné obdobie Klimatické pásma Ekolekáreň	Prognóza a predpoveď počasia na najbližšie dni HSPS B2 L3	Opisný a informačný slohový postup
9. SVET INFORMÁCIÍ	Internet, elektronická komunikácia, médiá	Vyhľadávanie informácií Formy bezprostrednej a sprostredkovanej komunikácie HSPS B1 L4, L9	Tvorba reklamného sloganu, s uplatňovaním kreativity
10. MOJE KONTAKTY, SPOLOČENSKÁ KOMUNIKÁCIA	Využívanie elektronickej komunikácie v praxi	Informujeme sa navzájom	Oficiálna a neoficiálna elektronická korešpondencia

Literatúra:

Kamenárová R. - Gabriková, A. - Ivoriková, H. - Španová, E. - Mošaťová, M. - Balšínková, D. - Kleschtová, Z.: Križom - krážom, Slovenčina B1 (učebnica). Bratislava: UK v Bratislave, 2011 **KK B1**  
Bortlíková, A. - Maierová, E. - Navrátilová, J.: Hovorme spolu po slovensky! B Slovenčina ako cudzí jazyk (učebnica 1. časť). Bratislava: UK v Bratislave, ÚJOP ZŠ ČĎV, 2008 **HSPS B1**  
Bortlíková, A. - Maierová, E. - Navrátilová, J.: Hovorme spolu po slovensky! B Slovenčina ako cudzí jazyk (učebnica 2. časť). Bratislava: UK v Bratislave, ÚJOP ZŠ ČĎV, 2008 **HSPS B2**  
Bortlíková, A. - Maierová, E. - Navrátilová, J.: Hovorme spolu po slovensky! B Slovenčina ako cudzí jazyk (cvičebnica 1. časť). Bratislava: UK v Bratislave, ÚJOP ZŠ ČĎV, 2008 **HSPS Cx B**

**18. Bónová, I., Jurečková, B.: Tematický plán Vzdelávacieho programu UPJŠ slovenčina ako cudzí jazyk pre úroveň B2 – 4. časť**

Písomná dokumentácia potrebná pri prijatí do zamestnania	Zásady pravopisu III Význam a použitie kondicionálu – reálna a nereálna podmienka <b>HSPS B1 L6 s. 73</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s profesijnou orientáciou <b>HSPS B1 L6</b> <b>KK B1 L1</b>	Práva a povinnosti uchádzača o zamestnanie Nepovolené formy diskriminácie	<b>KPS s. 34</b> KVS s. 79 KVS s. 8 HSPS B1 L6 HSPS B1 L6 s. 73 KK B1 L1
Rečová produkcia	Spájacie výrazy v podrad'ovacom a priraď'ovacom súvetí <b>HSPS B G</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s problematikou mesta a vidieka	Stieranie hraníc medzi mestom a dedinou Agroturistika a rozvoj vidieka	KK B1 L2 HSPS B Gr
Počúvanie piesní a nácvik s tematikou počasia, ročných období	Sekundárne prepozície Jednočleonné vety (fyzikálne javy) Adverbiálne <b>HSPS B2 L8</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s uvedenou problematikou	Pranostiky Cas a hodiny HSPS B1 L5 s. 67	HSPS B2 L8 HSPS B2 L8
Rečová produkcia, počúvanie	Prevod priamej reči na nepriamu Vyjadrovanie postojovej modality <b>HSPS B1 L4</b>	Upevnenie a rozšírenie lexiky súvisiacej s médiami	Miera využívania spisovných a nespisovných prostriedkov v médiách.	HSPS B1 L4, L9 HSPS B1 L4
Písomný prejav – e-mailová komunikácia	Opakovanie a uplatňovanie gramatických javov z lekcií 6-9	Upevnenie a rozšírenie lexiky z lekcií 6 – 9	Sebahodnotenie ovládania a osvojenia slovenského jazyka ako cudzieho jazyka	

Žigová, L.: Slovenčina pre cudzincov (gramatická a pravopisná cvičebnica). Bratislava: UK v Bratislave, FF MC SAS, 2000 **SPC G**  
Steinerová, H.: Konverzačná príručka slovenčiny. Bratislava: UK v Bratislave, FF MC SAS, 2000 **KPS**  
Bortliková, A. - Maierová, E. - Navrátilová, J.: Hovoríme spolu po slovensky! B Slovenčina ako cudzí jazyk (gramatika). Bratislava: UK v Bratislave, ÚJOP ZŠ ČDV, 2008 **HSPS B G**  
Žigová, L.: Komunikácia v slovenčine. Bratislava: UK v Bratislave, FF MC SAS, 1998 **KVS**

## 19. Tabuľka: Vyučovanie zvukovej roviny na SŠ

Zvuková rovina jazyka a pravopis		
abeceda		✓
písmená: malé, veľké, písané, tlačené		✓
hlásky, slabiky, slová		✓
system slovenských hlások		✓
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samohlásky – spoluhlásky – dvojhásky</li> <li>• samohlásky: krátke – dlhé</li> <li>• spoluhlásky: tvrdé – mäkké – obojaké</li> <li>• znelé – neznelé spoluhlásky</li> </ul>	
vybrané slová – príbuzné slová		✓
spodobovanie/znelostná asimilácia		✓
diakritické znamienka		✓
	• dlžeň, mäkčeň, vokáň, dve bodky	
interpunkčné znamienka		✓
	• bodka, otáznik, výkričník, čiarka, bodkočiarka, spojovník, zátvorka, pomlčka, úvodzovky, dvojbodka, apostrof, lomka, tri bodky	
priama reč, uvádzacia veta		✓
slabikotvorné hlásky -l, -ḷ, -r, -ṛ		
výslovnosť – splyvavá výslovnosť		
výslovnosť a výskyt ä		
výslovnosť slabík de/di, te/ti, ne/ni, le/li v cudzích slov		
výslovnosť cudzích slov <sup>61</sup>		
rozdeľovanie slov na slabiky		✓
rozdeľovanie predponových slov		✓
	• slabičné a neslabičné predpony	
intonácia		✓
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rytmus</li> <li>• kvantita hlások, prestávka/pauza – fyziologická, významová, sila hlasu, hlavný slovný prízvuk, vedľajší slovný prízvuk, dôraz, tempo reči</li> </ul>	
melódia vety (oznamovacia, opytovacia, rozkazovacia, želacia, zvolacia)		✓
frázovanie, modulácia hlasu		
vsuvka, prístavok, oslovenie		
pravidlo o rytmickej krátení		
gestikulácia		
mimika		
postoj		
fonéma – hláska		
artikulácia		
graféma		
samohlásková skupina		
pravopis/ortografia		✓
ortoepia		✓



**Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov  
slovakistiky**

*Vysokoškolská učebnica*

Autori: doc. PhDr. Marianna Sedláková, PhD.  
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.  
doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.  
Dr.h.c. prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc.  
PhDr. Iveta Bónová, PhD.  
doc. PhDr. Eva Frühaufová, PhD.  
Mgr. Radoslav Kovács  
Mgr. Andrea Novák

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Vydavateľstvo ŠafárikPress

Rok vydania: 2021  
Počet strán: 193  
Rozsah: 7,42 AH  
Vydanie: prvé



DOI: <https://doi.org/10.33542/PD2021-0012-7>  
ISBN 978-80-574-0012-7 (e-publikácia)