

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV

Cudzíe jazyky v škole 3

Európske dimenzie vo využívaní cudzích jazykov a kultúre



Nitra
2005

Zodpovední redaktori (Editors):

Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.
Mgr. Jozef Filo
Mgr. Silvia Hvozdíková

Recenzenti zborníka:

Prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc. Prof.
PhDr. Viera Kurincová, CSc.
Prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.

Grafický návrh obalu CD:

akad. maliar Jozef Dobiš

Zborník vyšiel ako súasť riešenia nasledujúcich projektov:

KEGA 3/3243/05: Návrh novej koncepcie študijného programu u študentov akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe (zodp. riešite ka: prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc.).

KEGA 3/3036/05: Inovácie v príprave študentov cudzích jazykov: CLIL a LLIL (zodp. riešite ka Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková).

CGA UKF III/6/2005: Inovácie vo využívaní cudzích jazykov na primárnom stupni základných škôl (zodp. riešite ka Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková).

KEGA 3/0162/02: Tvorba kurikúl bakalárskeho štúdia anglického /nemeckého/ jazyka pre administratívu EÚ (zodp. Riešite ka Mgr. Silvia Hvozdíková)

Uverejnené príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Nitra 2005

ISBN: 80-8050-920-4

EAN: 9788080509200

Obsah/Table of contents

Úvod

Vozár Libor: Vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku ako sú as Európskej Únie

Retrospektíva a perspektívy anglistiky na Slovensku

Ciprianová Elena: Využívanie angličtiny a percepčia obyvateľov anglicky hovoriacich krajín u študentov stredných škôl

Eitan Simon: The induction of novice teachers and the hardships encountered during their first year of teaching in Israel at the background of the development in the EU.

Filo Jozef: The Role of Language Acquisition in the European Union Context

Gadušová Zdenka: Pedagogická prax – významná sú časť vzdelávania u učiteľov cudzích jazykov

Gromová Edita – Müglová Daniela: Globalizačné tendencie v komunikácii a ich relevancia pre prípravu tlmočníkov a prekladateľov

Halász Peter: Typológia syntaktických cvičení v študijnom programe učiteľov pre elementárny stupeň vzdelávania so zameraním na cudzie jazyky

Haránská Jana: Ciele cudzojazyčného vzdelávania pre plurilingválnu Európu

Hromníková Jana: Počítačom sprostredkovaná komunikácia vo využívaní cudzích jazykov

Lojová Gabriela: Existujú vrodené dispozície pre učenie sa jazykov?

Marišová Eleonóra: Virtuálne štúdium na partnerských univerzitách

Miššíková Gabriela: Pragmatics in teaching ESL

Péntek Anton: Variants of Modern English

Polyáková Magdaléna: Stav využívania anglického jazyka z pohľadu školskej inšpekcie

Rákayová Lucia: Reflexie Katedry cudzích jazykov v kontexte anglistiky na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre

Zelenická Elena: Teória reálnych aktov v praxi

Žilová Ružena: Nové médiá a lingvistika - pokus o integráciu

Moderné prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov

Filo Jozef: The Idea of Bilingualism in Slovakia

Gereková Eva – Harková Jana: Metodické hľadiská, psychologické osobitosti vo vyučovaní cudzích jazykov v pregraduálnej príprave učiteľov na 1. stupni ZŠ v kontexte špeciálnych vzdelávacích potrieb.

Horváthová Božena: Zvýšenie jazykovej a odbornej kompetencie študentov využitím nemeckých internetových ponúk

Hvozdíková Silvia: Efektívne využitie prvkov tvorivej dramatiky vo vyučovaní cudzích jazykov

Karvašová Eva: Grammar games in EFL classroom

Péntek Anton: Rozširovanie a upevňovanie slovných zásoby (nielen) pokročilých študentov

Pisová Mária: Foreign language acquisition and the role and position of nursery schools in the Slovak Republic

Rákayová Lucia: Discussing the Role of Literature in ELT

Slezáková Ivana: CLIL lessons in elementary schools – Teaching Informatics in English

Škodová Tatiana: Modernizácia vyučovacieho procesu

Cudzie jazyky a Európska únia

Al-Absi Marwan: Euro-stredomorské partnerstvo – história, úlohy, ciele a potreba arabsko-európskeho dialógu

Brhlíková Radoslava: Multilingvismus v Európskej únii

Fráterová, Z., - Veselková, J.: Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločenskoeconomických podmienkach

Gažiová Alojzia: Stratégia spotrebiteľskej politiky EÚ a jej postoje k ochrane spotrebiteľa a v cestovnom ruchu SR

Glová a Juraj: Textfunktion als eines der Kriterien für die Textsortenbestimmung bei Witzen

Hašková Alena- Klocoková Dáša - Malá Eva: Zohľadňovanie súasných požiadaviek v príprave programov ďalšieho vzdelávania

u ite ov

Hašková Alena - Klocoková Dáša - Pokriváková Silvia: Ukážka využitia e-learningu v jazykovej príprave

Jaššová Karin: Vzdelávanie marginalizovaných skupín v EÚ

Malíková Mária - Hvozdičková Silvia: Tvorba kurikúl bakalárskeho štúdia pre administratívu EÚ. Anglický jazyk a kultúra pre administratívu EÚ

Péntek Anton – Filo Jozef: Európania a jazyky (výsledky Eurobarometra 63.4)

Rákayová Lucia: Angličtina ako európsky rokovací jazyk

Štullerová Lenka: Foreign languages in Europe - The necessity of foreign language teachers' development

Recenzie

Eva Malá: K sémantike kvalifikačných adjektív

Gabriela Miššíková: K problematike vyučovania gramatiky v cudzom jazyku

Gabriela Miššíková: Angličtina pre študentov žurnalistiky

ÚVOD

Po ro nej prestávke prinášame alší zo série zborníkov pripravovaných Katedrou cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, ktorej cie om je predklada aktuálne vedecké a odborné práce z oblasti teórie a praxe vyu ovania cudzích jazykov. Nosnou témou tohtoro nej edície je reflektovanie zmien a tendencií, ktoré boli v oblasti vyu ovania cudzích jazykov podmienené a podnietené vstupom Slovenska do priestoru Európskej únie.

Príspevky, zahrnuté do tohto ísla série, boli prezentované na troch samostatných podujatiach organizovaných alebo spoluorganizovaných Katedrou cudzích jazykov. Prvú as zborníka tvoria príspevky, ktoré odzneli na odbornom seminári **Retrospektíva a perspektívy anglistiky na Slovensku**, konanom pri príležitosti životného jubilea významnej osobnosti slovenskej anglistiky, doc. PhDr. Márie Malíkovej, CSc., d a 31. mája 2005. Doc. Malíková sa po as svojej dlhoro nej tvorivej práce venovala širokému diapazónu otázok didaktiky vyu ovania anglického jazyka (pedagogická diagnostika, psycholingvistika vyu ovania cudzích jazykov, Európske dimenzie v príprave u ite ov a pod.). Podobne širokú škálu otázok pokrývajú aj práce zaradené do prvej asti zborníka (všeobecné otázky vyu ovania cudzích jazykov, lingvistika a literatúra vo vyu ovaní, príprava u ite ov cudzích jazykov, IKT vo vyu ovaní cudzích jazykov, rozvoj multilingvizmu v Európe a i.).

Práce v druhej asti zborníka sú tematicky zamerané na najaktuálnejšie trendy v metodike vyu ovania cudzích jazykov. Tejto téme sa venovali aj ú astníci medzinárodného odborného seminára **Integrované prístupy k vyu ovaniu cudzích jazykov: CLIL**, ktorý d a 2. septembra 2005 zorganizovali pracovníci Katedry cudzích jazykov v spolupráci so Základnou školou Nitra, Beethovenova ul., ako disemina ný nástroj projektu COM 1.1/2004/44p-NR-1: CLIL for Young Learners. V kontexte všeobecnej potreby neustále modernizova vyu ovacie postupy a techniky, primárnym cie om podujatia bolo sprostredkovanie poznatkov a skúseností s uplat ovaním metodiky CLIL (*Content Language Integrated Learning*) vo vyu ovaní cudzích jazykov, ktorú Európska komisia odporú a ako jednu z najefektívnejších metód rozvoja

plurilingvizmu a multikulturalizmu európskeho obyvate stva.

Tretiu as zborníka tvoria príspevky z medzinárodného seminára **Budúcnos Slovenska v EÚ - Európske dimenzie vo vzdelávaní a v kultúre**, ktorý sa uskuto nil d a 29. októbra 2005 pod záštitou rektora Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre prof. RNDr. Daniela Kluvanca, CSc. Ústrednou témou podujatia bolo cudzojazy né vzdelávanie a príprava ob anov SR na existenciu v európskom priestore. Ke že tejto problematike sa v sú asnosti venuje množstvo odbornej i neodbornej diskusie, ú astníci a organizátori konferencie diskutovali napríklad o zlepšení spolupráce SR a EÚ v oblasti vzdelávania a kultúry, o jazykovej gramotnosti ob anov SR pre život a prácu v EÚ alebo o vzdelávaní marginálnych skupín obyvate stva. Podujatia sa zú astnili predstavitelia viacerých vzdelávacích inštitúcií jako aj Úradu vlády SR. Závety seminára ukázali nutnos jazykového vzdelávania ob anov SR jako aj potrebu a výzvu pre vzdelávacie inštitúcie tvorí nové študijné programy, poskytova mladým u om, ale aj strednej a staršej generácii možnosti jazykového vzdelávania na rôznych úrovniach a tak aktívne reagova a prispie ku skvalitneniu pripravenosti našich ob anov na trh Európskej Únie.

Posledný blok zborníka už tradi ne tvoria recenzie na najnovšie publikácie venované cudzojazy nej lingvistiky a teórii vyu ovania cudzích jazykov.

Zostavovatelia zborníka si dovo ujú vyjadri nádej, že najnovší zborník **Cudzíe jazyky v škole 3: Európske dimenzie vo vyu ovaní cudzích jazykov a kultúre** prispeje k hlbšiemu poznaniu tejto problematiky jako aj k rozvoju pedagogiky cudzích jazykov na Slovensku.

Editori

VYSOKOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU

AKO SÚ AS EURÓPSKEJ ÚNIE

Libor Vozár

predseda Rady vysokých škôl SR

Neuplynulo ve a asu odvtedy, ako sa naša krajina zaradila do vyspelej Európy a stala sa súasou spolku najvyspelejších európskych demokracií. Už viac ako rok sme nielen obanmi Slovenska, ale súasne aj obanmi Európskej únie. V mnohých oblastiach máme rovnaké práva a rovnaké možnosti ako obania iných európskych krajín. Úas v Európskej únii nám však neprináša iba pozitíva, ktorých víziou je nakupovanie v obchodoch plných tovaru a cestovanie po zahraničí. Rovnoprávnosť nám prináša aj potrebu transformácie spoločnosti, uskutočňovanie reformných opatrení vo viacerých sférach verejného života. Všetci to dnes pociťujeme na vlastnej koži, zmeny a opatrenia nám nezriedka komplikujú život, nútia nás pracovať a žiť podstatne efektívnejšie ako v minulosti. Trendy globalizácie sú v tejto oblasti neúprosné. Narastá sú až nielen v ekonomike, ale aj vo vzdelávaní a vede. Predpokladom úspechu je preto predovšetkým kvalita práce a jej výsledkov.

Európska únia, ktorej sme súasou, elí v súasnosti dvom významným výzvam. Prvou je Lisabonský proces, ktorého cieľom je zvýšenie dynamiky a konkurencieschopnosti európskej ekonomiky a jej postupná premena na znalostnú ekonomiku schopnú trvalého ekonomického rastu. Druhým je Bolonský proces, ktoré cieľom je v prvej etape harmonizácia európskeho vysokoškolského vzdelávania. Druhou fázou bude posilovanie európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní a vede vytvorením Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania a Európskeho výskumného priestoru. Politická línia Európskej únie v tejto oblasti našla odozvu aj na Slovensku, ktoré vypracovalo a prijalo národnú Lisabonskú stratégiu - Stratégiu konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 a v súasnosti implementuje akčné plány na jej uskutočnenie. Pre nás – pre vysoké školy je podstatné, že nielen na európskej ale aj na slovenskej úrovni bolo vzdelávanie, veda a inovácie označené za kľúčové faktory rozvoja spoločnosti a zvyšovania životnej úrovne obyvateľov.

Myšlienka európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní sa v oficiálnych materiáloch bolonského procesu objavuje od jeho začiatku. V Bolonskej deklarácii prijatej európskymi ministrami zodpovednými za vzdelávanie v Bologni 19. júna 1999 sa medzi vytýčenými cieľmi hovorí o podpore „nevyhnutnej európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní, zvlášť vzťahom na prípravu študijných plánov, spoluprácu medzi inštitúciami, mobilitné schémy a integrované študijné programy, programy výcviku a výskumu“. Neskôr na Pražskom a Berlínskom summite sa zvýraznila potreba podpory rozvoja integrovaných študijných programov, modulov, kurzov a kurikul na všetkých úrovniach s európskym obsahom, ponúkaných v spolupráci inštitúcií z rôznych krajín, s cieľom priznávania spoločných diplomov na prvom, druhom a treom stupni vysokoškolského vzdelávania. Ministri zdôraznili, že pri programoch vedúcich k spoločným diplomom je potrebné zabezpečiť dostatočnú dĺžku štúdia v zahraničí ako aj vytvoriť legislatívny rámec garantujúci jazykovú rôznorodosť a

u enie sa cudzích jazykov, tak aby študenti mohli využiť celý svoj potenciál pre účely európskej identity, občanstva a zamestnateľnosti. Ministri sa zaviazali k odstráneniu právnych prekážok zriadenia a uznávania takýchto diplomov na národnej úrovni a k aktívnej podpore rozvoja hodnotenia kvality integrovaných kurikul vedúcich k spoločným diplomom.

Európsku úniu a jej históriu charakterizuje jazyková a kultúrna rôznorodosť. Nie náhodou sa preto zdôrazňuje špecifická úloha Bolonského procesu - popri podpore európskej identity a európskeho občianstva podpora zachovania jazykovej diverzity ako základu kultúrnej a národnej identity.

Bolonský proces presahuje význam Európskej únie. Ministri štyridsiatich piatich signatárskych krajín si na ostatnom stretnutí v nórskom Bergene v máji tohoto roka stanovili úlohu zabezpečiť akceptáciu vzdelania a získaných titulov na národnej úrovni a tak posilniť atraktívnosť európskeho vzdelávania pre potenciálnych uchádzačov so zámorím a aj iných kontinentov. Zabezpečiť atraktívnosť vzdelávania na slovenských vysokých školách je preto pre nás všetkých aktuálnou úlohou dneška.

Retrospektíva a perspektívy anglistiky na Slovensku

VYUOVANIE ANGLIČTINY A PERCEPCIA OBYVATEĽOV ANGLICKY HOVORIACICH KRAJÍN U ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKŔOL

Elena Ciprianová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The task of foreign language teaching is not only to build students' communicative competence but also follow some affective aims such as the development of understanding and tolerance in communication with people from other cultures. This article examines the relationship between English language teaching, perceptions and attitudes of students towards English speaking communities. More specifically, it focuses on the influence of several factors that affect formation of perceptions and attitudes.

Key words

perception, attitudes, communicative competence, intercultural communication, motivation

Úvod

Dôležitou súasťou cudzojazyčného vyučovania je prehĺbovanie vzájomného porozumenia medzi národmi a tolerancie k iným kultúram a zvykom. (Uebné osnovy gymnázia, Anglický jazyk, 2002) Schopnosť efektívne komunikovať v cudzom jazyku zahŕňa okrem rozvinutých zložiek komunikatívnej kompetencie aj oblasť percepcie a postojov ako k vlastnej komunite tak i k predstaviteľom iných kultúr. Na ich základe sa odvíjajú nielen ošakávania študentov o správanie ich komunikačných partnerov, ale aj samotný záujem a aso i ochota s nositeľmi iných kultúr komunikovať. Význam afektívnych cieľov cudzojazyčného vyučovania N. Seelye zdôrazňuje v otázke „*no matter how technically dexterous a student's training in the foreign language, if he avoids contact with native speakers of that language and if he lacks respect for their world view, of what value is his training?*“ (Seelye, 1984, s.25) Aby výučba cudzieho jazyka prispievala k podpore interkultúrnej komunikácie a porozumenia je nevyhnutné pri jej organizácii komplexnejšie zohľadniť osobnosť študenta, jeho identitu, v ktorej práve vnímanie „Seba“ a „Iných“ tvorí podstatnú časť. Cieľom nášho príspevku je prezentácia a diskusia výsledkov výskumu percepcie a postojov u vybranej skupiny študentov gymnázia, ktoré sme merali pomocou dotazníka a metódy sémantického diferencálu.

Vlastná práca

Percepcia a postoje sú pojmy z oblasti sociálnej psychológie, ktoré navzájom spolu súvisia. Percepcia je určitý spôsob vnímania osôb a javov. (Kollárik, 1993, s.85) Je to kognitívny proces spojený s organizovaním, kategorizovaním a spracúvaním informácií. Na základe vonkajších podnetov lovek prisudzuje určité znaky, charakteristiky a vlastnosti ľuďom, utvára si a formuje svoj obraz o „Sebe“ a „Iných“, ktorý tvorí predpoklad vzťahu k objektu vnímania i ošakávaného správania.

Postoje možno definovať ako “*viac-menej trvalé sústavy pozitívnych alebo negatívnych hodnotení javov poznávacej skutočnosti, ktoré vedú k určitým prejavom správania.*” (Drlíková a kol, 1992, s. 323) alebo ako “*relatívne stále psychické sústavy vyjadrujúce vzťahloveka k svetu a k jeho zložkám*”. (Kollárik, 1993, s.70) Postoje však nie sú definitívne permanentné a nemenné stavy. Na ich utváraní a zmenách sa spolu podieajú viaceré faktory, predovšetkým je to vplyv skupiny, zdroj informácie a situácia. Postoj má multidimenzionálnu štruktúru pozostávajúcu z kognitívneho komponentu, ktorý predstavuje spôsob vnímania predmetu, názor na niekoho alebo na niečo. Kognitívny komponent postoja môže byť i generalizácia a stereotyp. Afektívny komponent postoja predstavujú city a emócie, napríklad strach alebo nenávisť voči predmetu postoja. Konatívny komponent je tendencia konať a správať sa určitým spôsobom voči predmetu postoja. Postoj chápeme ako hodnotiacu zložku osobnosti študenta pokrývajúcu kognitívny i afektívny rozmer, t.j. názor vytvorený na základe spracovaných informácií a tiež osobný, emocionálny vzťah ku krajine a ku komunite cieľového jazyka.

Proces formovania postojovej orientácie študentov ovplyvujú viaceré osobnostné a socio-kultúrne faktory. V našom výskume sme skúmali postoje študentov voči obyvateľom anglicky hovoriacich krajín vo vzťahu k vybraným školským a mimoškolským faktorom. Z anglofónnych oblastí, v ktorých sa angličtina používa ako prvý jazyk na komunikáciu sme pozornosť upriamili na Veľkú Britániu a USA, a to z nasledujúcich dôvodov. Počas štúdia anglického jazyka sa študenti stretávajú hlavne s britským variantom angličtiny, o umocnenie i používanie učebníc produkovaných vo Veľkej Británii. Sledovanie postojov ku komunite ďalšej anglicky hovoriacej krajiny, k USA, sme zvolili pre jej dominantné miesto v ekonomicko-politickej a kultúrnej sfére v medzinárodnom kontexte.

Na meranie postojov študentov sme s využitím Osgoodovho sémantického diferenciálu a podľa Bogardusovej škály vytvorili pre potreby nášho výskumu sedemstupňové škály pre nasledujúce pojmy: Ja, Moji priatelia, Obyvatelia našej krajiny, Briti, Nemci, Američania a Španieli. Pojmy “Briti” a “Američania” predstavujú národné komunity cieľového jazyka. Ostatné pojmy boli do škály zaradené kvôli vytvoreniu bázy pre porovnanie. Túto bázu tvorí hodnotenie “Seba”, ktoré zahŕňa vlastnú osobu, priateľov, obyvateľov svojej krajiny, alej pojmy Nemci a Španieli, ktorí spolu s Britmi a Američanmi reprezentujú koncept “inakosti”. “Obyvatelia našej krajiny” chápeme v zmysle občianskom (pojem “Slováci” sme nezvolili zámerne, pretože sa viaže s kultúrno-jazykovou definíciou skupiny a ako taký môže vyvolávať protichodné asociácie na rozdiel od pojmu obyvateľov, ktorý nie je etnicky špecifikovaný).

Všetky vyššie uvedené pojmy symbolizujú objekty skúmaných postojov a u respondentov evokujú určité pocity. Každý pojem bol na osobitnom háku papiera s rovnakým súborom škál pozostávajúcich zo štrnástich bipolárnych adjektív. Keďže sme sa v našom výskume zamerali na emocionálnu zložku postojov do škál s adjektívami s kladnou a zápornou polarizáciou, sme zaradili výlučne faktory hodnotenia, ktoré zároveň preukazujú relevantnosť použitým pojmom (napríklad dobrý – zlý, pekný – škaredý, príjemný – nepríjemný). Skóre

pre jednotlivé pojmy tvorili ísla od 1 po 7 priraované nasledovne: dobrý 7 : 6 : 5 : 4 : 3 : 2 : 1 zlý. Minimálne možné skóre je 1,00, maximálne 7,00. Výsledky hodnotenia jednotlivých pojmov celou vzorkou študentov (v počte 143) sú uvedené v tabuľkách 1 a 2.

Tab. 1. Priemery posudzovaných pojmov

Pojem	Priemer
Ja	5,35
Moji priatelia	5,56
Obyvatelia našej krajiny	4,47
Briti	4,28
Nemci	4,45
Ameri ania	4,56
Španieli	5,04

Porovnávaním získaných priemerov sme zistovali rozdiely v hodnotení posudzovaných pojmov. Čím vyššia je hodnota priemeru pre daný pojem, tým vyššie, pozitívnejšie respondenti hodnotí objekt postoja. Z uvedených údajov vyplýva, že študenti hodnotili pomerne vysoko všetky pojmy. Najvyššie pojmy "Moji priatelia" a "Ja" za ktorými nasledujú "Španieli", "Ameri ania", "Obyvatelia našej krajiny", "Nemci" a nakoniec "Briti". Najpozitívnejšie zo skupiny iných národných skupín vychádzajú Španieli a Ameri ania, zatiaľ čo skóre pre obyvateľov vlastnej krajiny je v porovnaní s naším okružením pomerne nízke. Je prekvapujúce, že i vnímanie "Ja" a "Moji priatelia" sa výškou priemerov viac približuje ku skupine "Iných" než k obyvateľom vlastnej krajiny.

Na zistenie významnosti rozdielov medzi priermi jednotlivých pojmov sme použili t-test. Hodnoty párového t-testu sme porovnávali s kritickou hodnotou t rozdelenia pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $\alpha = 0,01$ a počet stupňov voľnosti $n - 1 = 142$, $t_{0,05}(142) = 1,9768$ a $t_{0,01}(142) = 2,6109$. Keďže $|t| > t_{0,05}(142)$, potom je rozdiel priemerov signifikantný a keďže $|t| > t_{0,01}(142)$, potom je rozdiel vysoko signifikantný.

Tab. .2 Hodnoty párového t-testu pre porovnanie priemerov pojmov

	A	B	C	D	E	F	G
A		- 4,012**	12,042**	14,3003* *	10,016**	10,0425* *	4,2648**
B			15,366**	16,532**	12,376**	11,538**	7,71373* *
C				2,05167*	0,1216	- 0,92097	- 7,185**
D					- 2,0379*	- 4,043**	- 9,2501**
E						- 1,1622	- 5,542**
F							- 5,4311**
G							

A = Ja, B = Moji priatelia, C = Obyvatelia našej krajiny, D = Briti, E = Nemci, F = Ameri ania, G = Španieli.

* = signifikantný rozdiel

** = vysoko signifikantný rozdiel

Štatisticky signifikantný rozdiel sme zistili medzi priermi vä šiny hodnotených pojmov, okrem pojmov “Obyvatelia našej krajiny” a “Nemci”, “Obyvatelia našej krajiny” a “Ameri ania”, “Nemci” a “Ameri ania” pri ktorých rozdiel nedosiahol úrove štatistickej významnosti.

Jednotlivé pojmy v sémantickom diferenciáli považujeme za závislú premennú o ktorej predpokladáme, že sa mení vo vz ahu k nezávislým premenným. Napriek tomu, že si plne uvedomujeme komplexnos osobnostných, školských a mimoškolských faktorov, ktoré ovplyv ujú utváranie postojov študentov k “Sebe” aj “Iným”, s prihliadnutím na reálny rozsah výberového súboru sme sa rozhodli v dotazníku sústredi na nasledujúce nezávislé premenné: pohlavie, štúdium anglického jazyka, prospech v predmete anglický jazyk, motivácia u i sa anglický jazyk a pobyt v zahrani í. V celej výskumnej vzorke bolo 143 študentov gymnázia z toho 47 (33%) študentov prvého ro níka a 96 (67%) študentov štvrtého ro níka. V prvom ro níku bolo 20 chlapcov a 27 diev at. V štvrtom ro níku 40 chlapcov a 56 diev at. V oboch skupinách diev atá po tom prevyšovali chlapcov. Spolu išlo o 60 (42%) chlapcov a 83 (58%) diev at.

Vzh adom k tomu, že študenti prvého ro níka výu bu angli tiny ešte neabsolvovali d žku štúdia uvádzame len u 96 študentov štvrtého ro níka. V rozmedzí od 3 do 6 rokov sa anglický jazyk u ilo 37 študentov (39%), v rozmedzí od 7 do 11 rokov 59 študentov (61%). Priemerná d žka štúdia anglického jazyka bola 7 rokov. Všetci študenti, ktorí sa zú astnili výskumu majú skúsenos

s u ením sa aspo jedného cudzieho jazyka a to najviac nem iný 128 študentov (90%) a španiel iný 15 (10%) študentov.

Prospech z anglického jazyka na vysved ení za posledný ro ník bol ozna ený v dotazníku slovne, ale bez údajov zátvorkách ako “výborný” (klasifika ný stupe 1), “ve mi dobrý” (klasifika ný stupe 2), “dobrý” (klasifika ný stupe 3), iný (v dotazníku ozna oval klasifika ný stupe 4 a 5). Z 96 študentov výborný prospech ozna ilo 34 (35%) študentov, z toho 28 diev at a 6 chlapcov. Ve mi dobrý prospech 45 (47%) študentov, z toho 24 diev at a 21 chlapcov. Dobrý prospech 17 (18%) študentov, z toho 4 diev atá a 13 chlapcov. Iný - teda horší prospech neozna il nikto. Diev atá v porovnaní s chlapcami dosahovali v anglickom jazyku lepšie študijné výsledky než chlapci.

Zo 143 študentov skúsenos v zahrani í uviedlo 123 (86%) študentov, 20 (14%) študentov zatia nebolo v zahrani í. Ve kú Britániu navštívilo 12 (8%) študentov a USA 7 (5%) študentov. Je zrejmé, že v porovnaní s prvákmi viac skúseností mali študenti štvrtého ro níka. Zo 47 študentov prvého ro níka zahrani ie nenavštívilo 14 študentov, zatia o spomedzi 96 štvrtákov bolo len 6 študentov bez skúsenosti v zahrani í. Osemnás študentov (15%) uviedlo skúsenos v zahrani í trvajúcu minimálne jeden mesiac, ktorú sme klasifikovali ako dlhú. (Viac ako jeden rok v zahrani í strávil len jeden študent). 90 študentov (73%) strávilo v zahrani í viac ako jeden týžde . Túto skúsenos sme klasifikovali ako stredne dlhú. 15 (12%) študentov absolvovalo krátky pobyt v zahrani í trvajúci menej ako týžde . Vo vzorke bolo najviac študentov so stredne dlhým pobytom v zahrani í do ktorého sa rátala každá skúsenos s inou krajinou - dovolenkové pobyty, študijné pobyty, návštevy príbuzných, pri om študenti neboli v dotazníku požiadaní ich skúsenos špecifikova .

V dotazníku sme zis ovali tiež motiváciu študentov u i sa anglický jazyk. Sledovali sme i ich záujem o štúdium angli tiny je spojený viac s preferenciou inštrumentálnych alebo integratívnych dôvodov. V našom vzdelávacom prostredí angli tiny definujeme ako cudzí jazyk nie ako druhý jazyk, ktorý v niektorých kontextoch slúži ako prostriedok spoločenskej integrácie s inou etnickou skupinou. Preto integratívnu motiváciu chápeme výlu ne ako záujem študentov o krajinu cie oveho jazyka, o porozumenie kultúry a spôsobu života jej obyvate ov, zatia o inštrumentálnu motiváciu spájame s využitím znalosti angli tiny pre naplnenie študijných a pracovných ambícií študentov.

Do vyhodnotenia poradovej škály sme zaradili len 130 zo 143 študentov, pretože 13 študentov bu nevyplnilo všetky položky poradovej škály alebo priradili k viacerým položkám rovnakú hodnotu. Z piatich položiek na poradovej škále v dotazníku na prvé tri miesta najviac študentov uvádzalo získa pracovné miesto doma 98 študentov (75%), pokračova v alšom vzdelávaní doma 92 študentov (70%), po ktorom nasledovali pracova v zahrani í 87 študentov (67%), študova v zahrani í 61 študentov (47%) a lepšie spozna anglicky hovoriace krajiny 53 študentov (41%). Uvedené výsledky nazna ujú u študentov prevahu inštrumentálnych pohnútok nad integratívnymi, o om sved í aj fakt že len 22 študentov (17%) zaradilo “lepšie spozna anglicky hovoriace krajiny a porozumie životnému štýlu ich obyvate ov” na prvé miesto a až 61 študentov (47%) na posledné piate miesto.

Medzi iné dôvody pre uenie sa anglického jazyka niektorí študenti v dotazníku uviedli “zmaturova”, “musím”, ktoré poukazujú na silnú vonkajšiu motiváciu v porovnaní s “baví ma u i”, “bol to môj sen vedie angli tina”, ktoré sú prejavom vnútornej motivácie k štúdiu angli tina. Motívy ako “aby som sa všade dorozumela”, “ko ko jazykov vieš to kokrát si lovekom”, “angli tina je svetový jazyk” poukazujú zase na uvedomenie si pragmatickej potreby ovládania angli tina.

Pri skúmaní vz ahu medzi postojmi študentov vo i “Sebe” a “Iným” (reprezentovanej pojmami “Briti”, “Nemci”, “Ameri ania”, “Španieli”, ktoré boli opera ne definované v podobe priemerov zo sémantického diferenciálu) a vybranými nezávislými premennými boli študenti z celej výskumnej vzorky rozdelení do nasledujúcich skupín. Pohlavie: 1. súbor: chlapci (60), 2. súbor: diev atá (83). Štúdium anglického jazyka: 1.súbor: študenti 1.ro níka, ktorí sa anglický jazyk neu ili (47) 2.súbor: študenti 4. ro níka, ktorí sa anglický jazyk u ili minimálne tri roky (96). Motivácia k štúdiu anglického jazyka: 1.súbor: študenti s preferenciou integratívnej motivácie (22), 2.súbor: študenti s preferenciou inštrumentálnej motivácie (61). Prospech z anglického jazyka: 1.súbor: študenti s výborným prospechom (34), 2.súbor: študenti s dobrým prospechom (17). Pobyt v zahrani í: 1.súbor: študenti, ktorí neboli nikdy v zahrani í (20), 2.súbor: študenti, ktorí neboli vo Ve kej Británii a v USA, ale v iných krajinách (105). Pobyt v anglicky hovoriacej krajine (zaradili sme len Ve kú Britániu pretože ostatné anglicky hovoriace krajiny navštívil len ve mi malý po et študentov): 1.súbor: študenti, ktorí neboli nikdy v zahrani í (20), 2.súbor: študenti, ktorí boli vo Ve kej Británii (12).

Pod a ve kosti jednotlivých skupín študentov sme zvolili štatistické metódy spracovania výsledkov. Pri porovnávaní rozdielov priemerov pre pojmy v súboroch s vyšším po tom študentov sme použili t-testy s rovnos ou rozptylov alebo s nerovnos ou rozptylov, pri om rovnos rozptylov sme testovali F-testom. Hypotézu o rovnosti rozptylov zamietame, ak hladina významnosti $\alpha = P(F \leq f)(1) < 0,05$ a prijímame nerovnos rozptylov. Na testovanie rovnosti priemerov sme preto použili dvojvýberový t-test s nerovnos ou rozptylov. Hypotézu o rovnosti rozptylov nezamietame, ak hladina významnosti $\alpha = P(F >= f)(1) > 0,05$ a prijímame rovnos rozptylov. Na testovanie rovnosti priemerov sme použili dvojvýberový t-test s rovnos ou rozptylov. Ak je hodnota t-testu vä šia ako $t(krit) = 1,9768$ pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ rozdiely medzi priemermi považujeme za štatisticky signifikantné. V prípade, že jeden z porovnávaných súborov mal menší rozsah uplatnili sme dvojvýberový Wilcoxonov test. Rozdiely medzi výsledkami sú štatisticky signifikantné ak $|U| > U_{0,05} = 1,96$ alebo ak $\min(S1, S2)$ je menšie ako príslušná kritická hodnota Wilcoxonovho testu uvedená v tabu kách. Pre súbory v našom výskume s po tom 20 a 12 študentov je $W_{20,12}(0,05)$ íslo 69.

Skupinové priemery vybraných pojmov sú zobrazené v tabu kách .3 až .8.

Tab. .3 Pohlavie a postoje študentov

Pohlavie	Ob.naše j kr.	Briti	Nemci	Ameri ania	Španieli
Chlapci	4,46	4,09	4,42	4,34	4,90
Diev atá	4,47	4,41	4,48	4,71	5,13

Diev atá hodnotili všetky pojmy vyššie než chlapci. Zo skupiny "Iných" oba súbory najnižšie hodnotili Britov a najpozitívnejšie vnímali Španielov. Po nich u chlapcov nasledovali Nemci, zatiaľ čo u dievčat Američania. Výrazné rozdiely medzi oboma súbormi sa objavili pri pojmach Briti ($p=0,033$, $t=-2,153$) a Američania ($p=0,020$, $t=-2,349$) kde dosiahli i úroveň štatistickej významnosti.

Tab. .4 Štúdium anglického jazyka a postoje študentov

Ročník	Ob.našej kr.	Briti	Nemci	Američania	Španieli
Prvý	4,58	4,50	4,72	4,74	5,08
Štvrtý	4,41	4,16	4,32	4,46	5,02

Vyššie priemery pre všetky pojmy preukázala skupina študentov prvého ročníka, ktorí sa anglický jazyk neučili, pričom štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali len u Britov ($p=0,022$, $t=2,311$) a Nemcov ($p=0,020$, $t=2,337$). Z obyvateľov cieľového jazyka sú priemery u oboch vekových skupín vyššie pre Američanov než pre Britov. Naš predpoklad o pozitívnejšom hodnotení obyvateľov cieľového jazyka u študentov štvrtého ročníka, u ktorých sme očakávali vplyv výuky anglického jazyka sa nenaplnil.

Tab. .5 Motivácia k štúdiu anglického jazyka a postoje študentov

Motivácia	Ob.našej kr.	Briti	Nemci	Američania	Španieli
Integrat.	4,59	4,13	4,01	4,56	5,29
Inštrument.	4,44	4,24	4,45	4,46	4,97

V prípade motivácie k štúdiu anglického jazyka ako faktoru, o ktorom sa domnievame, že súvisí s postojovou orientáciou študentov, sme sledovali hlavne postoje k obyvateľom anglicky hovoriacich krajín. U študentov s prioritou integratívnej motivácie, u ktorých sme predpokladali záujem o krajiny cieľového jazyka a pozitívnejšie postoje k ich obyvateľom, na náš predpoklad poukazuje vyššie hodnotenie v prípade Američanov, i keď rozdiel medzi skupinou študentov s preferenciou integratívnej a inštrumentálnej motivácie nedosiahol úroveň významnosti ($p=0,658$, $t=0,443$). Naopak v hodnotení Britov je priemer vyšší u študentov s inštrumentálnou motiváciou, ale rozdiel taktiež nie je významný ($p=0,475$, $t=-0,717$). Z celkového hodnotenia pojmov oboma súbormi bol rozdiel významný len u Španielov ($p=0,041$, $t=2,083$).

Tab. .6 Prospech z anglického jazyka a postoje študentov

Prospech	Ob.našej kr.	Briti	Nemci	Ameri ania	Španieli
Výborný 1	4,35	4,22	4,28	4,45	5,05
Dobry 3	4,37	3,90	4,23	3,81	4,98

Žiadny z rozdielov medzi výsledkami študentov s výborným a dobrým prospechom nedosiahol úroveň štatistickej významnosti (Briti $U=-0,339$, Nemci $U=0,179$, Ameri ania $U=-1,948$, Španieli $U=-0,579$). Pri pojme Ameri anov sa však rozdiel k hranici významnosti priblížil. Náš predpoklad o vzahu medzi prospechom študentov a postojmi vo i komunitám cie ového jazyka sa síce nepotvrdil, ale výsledky uvedené v tabu ke nazna ujú možnú existenciu tohoto vzahu, pretože v prípade skupiny študentov s horším prospechom z anglického jazyka je hodnotenie Britov a Ameri anov výrazne nižšie a ako jediné zo skupinových priemerov v celom výskume sa dostalo pod hranicu 4,00.

Tab. .7 *Pobyt v zahrani í a postoje študentov*

Pobyt	Ob.našej kr.	Briti	Nemci	Ameri ania	Španieli
Nie	4,69	4,26	4,66	4,38	4,92
Áno	4,49	4,28	4,43	4,55	5,10

V porovnaní priemerov pre jednotlivé pojmy sme o akávali vyššie hodnotenie "Iných" u študentov so skúsenos ou v zahrani í. U tejto skupiny študentov sa síce objavili vyššie priemery pre Britov, Ameri anov a Španielov, ale aj nižší priemer pre Nemcov a obyvate ov vlastnej krajiny. Štatisticky významný však nie je ani jeden z zistených rozdielov vo výsledkoch medzi danými skupinami študentov (Obyvatelia našej krajiny $U=-1,037$, Briti $U=0,104$, Nemci $U=-1,003$, Ameri ania $U=0,676$, Španieli $U=0,693$).

Tab. .8 *Pobyt v anglicky hovoriacej krajine (vo Ve kej Británii)*

Pobyt	Ob.našej kr.	Briti	Nemci	Ameri ania	Španieli
Nie	4,69	4,26	4,66	4,38	4,92
Áno	4,10	4,16	4,06	4,53	4,84

Vo výskume sme predpokladali, že pobyt vo Ve kej Británii pozitívne ovplyvní postoje študentov vo i obyvate om danej krajiny. Skupinový priemer pre študentov, ktorí navštívili Ve kú Britániu je ale nižší ako u študentov bez tejto skúsenosti. Skupinové priemery študentov so skúsenos ou v zahrani í sú okrem Ameri anov nižšie aj pre ostatné pojmy reprezentujúce "inakos", i ke ani v jednom prípade rozdiely nedosiahli úroveň významnosti (Briti $S1=111$, Nemci $S1=73$, Ameri ania $S2=110,5$, Španieli $S1=106,5$). Znížené skóre vlastnej národnej skupiny po návšteve Ve kej Británie, ktoré je štatisticky významné ($S1=65,5$), korešponduje s predchádzajúcim porovnaním hodnotenia študentov bez a so skúsenos ou v zahrani í a nazna uje vzah medzi pobytom v zahrani í a percepciou obyvate ov vlastnej krajiny.

Diskusia a záver

Výsledky výskumu preukázali rozdiely v hodnotení jednotlivých národných skupín. Dôležitým poznatkom ale je, že na základe výsledkov sémantického diferenciatu, ktorým sme sledovali postoje študentov k "Sebe" a "Iným", študenti, ktorí sa zú astnili výskumu neprejavili etnocentrické postoje, ktoré by sa manifestovali vysokým hodnotením vlastnej národnej skupiny a sú asne pripisovaním prevažne negatívnych vlastností cudzím skupinám. Výsledky sémantického diferenciatu však predpoklad o pozitívnom vplyve vyu ovania anglického jazyka, skúsenosti v zahrani í, prospechu a integratívnej motivácie na postoje študentov ku komunitám cie ového jazyka (Ve kej Británie a USA) nepotvrdili.

Vyššie uvedené zistenia v porovnaní s príbuznými štúdiami v zahrani í poukazujú na ur ité spoločné tendencie vo vz ahoch medzi postojmi študentov a niektorými nezávislými premennými. Predchádzajúce výskumy v oblasti postojovej orientácie študentov odha ujú, že niektoré národné skupiny sú astejšie vnímané pozitívne, iné zase negatívne. V pozitívnom hodnotení Ameri anov a nižšom hodnotení Nemcov spomedzi ostatných národných skupín sa naše výsledky zhodujú so zahrani nými výskumami podobného zamerania (Byram–Esarte-Sarries-Taylor, 1991), (Nowicka-Skurowski, 1998).

V detailnejšom porovnaní našich výsledkov s rozsiahlym výskumom M. Byrama, ktorý sledoval postoje britských študentov vo i Francúzom, Nemcom a Ameri anom, nachádzame alšie zhodné zistenia. Ide o štatisticky signifikantné rozdiely v hodnotení pojmov v závislosti od pohlavia respondentov. Diev atá prejavili kladnejšie postoje vo i iným národom než chlapci. V tendencii diev at hodnotí cudzincov menej kriticky sa zhodujeme aj so závermi Colemanovej štúdie (Coleman, 1998). Coleman zároveň , ale správne poznamenáva, že do úvahy treba vzia fakt, že namerané hodnoty nemusia zákonite signalizovať etnocentrickejšie postoje u chlapcov, pretože diev atá spravidla hodnotia aj vlastnú národnú skupinu zhovievavejšie než chlapci.

Na úrovni štatistickej signifikantnosti rozdielov alej výsledky nášho výskumu, tak ako u M.Byrama, nazna ujú vz ahy medzi postojmi a vekovou kategóriou študentov. Sú však odlišné v tom, že vyššie skupinové priemery nenachádzame u starších študentov, ale v skupine študentov prvého ro níka. Tieto zistenia sú o to prekvapivejšie, že štatisticky signifikantné rozdiely sme zistili práve v postojoch k Britom a Nemcom u ktorých sme o akávali, že nieko koro ná výu ba anglického jazyka v interakcii s alšími školskými a mimoškolskými faktormi ako sú štúdium alšieho cudzieho jazyka, viac skúseností v zahrani í, viac priamych kontaktov s obyvateľmi iných krajín nielen v rámci turistických pobytov, ale aj prostredníctvom študentských výmen i prítomnosti zahrani ných študentov a lektorov na danom gymnáziu prispievajú k pozitívnejšiemu poh adu na obyvateľov krajín, ktorých jazyk sa študenti u ia. Vnímanie Britov a Nemcov u starších študentov pravdepodobne viac ako s vplyvom zmienených faktorov súvisí s interiorizáciou v spoločnosti rozšírených negatívnych stereotypov týchto národných skupín. Získané údaje možno iasto ne vysvetli aj tým, že starší študenti sa stávajú menej zhovievaví k "Iným", ale zároveň aj kritickejšími

k vlastnej národnej skupine. Študenti prvého ročníka totiž vnímajú obyvateľov vlastnej krajiny pozitívnejšie ako štvrtáci, rozdiel však nie je významný.

Z oblasti faktorov súvisiacich s výučbou anglického jazyka - motiváciou a prospechom v predmete anglický jazyk sa spojitosť s postojmi študentov nepotvrdila. Vplyv motivácie študentov sa neprejavil významným rozdielom ani u jednej z hodnotených skupín cieľového jazyka. Rovnako sa v postojoch študentov ku komunitám cieľového jazyka neobjavili štatisticky významné rozdiely medzi študentmi s odlišnými študijnými výsledkami z anglického jazyka. V prípade faktora prospechu sa zhodujeme so zisteniami M. Byrama, ale líšime sa od výskumu Gardnera a Lamberta, ktorý preukázal pozitívne spojenie medzi výsledkami učenia sa cudzieho jazyka a postojmi študentov k cieľovej komunite jazyka (Gardner- Lambert, 1972 In: Stern, 1984 s. 376-77). Musíme ale poznamenať, že priama komparácia s výsledkami tohoto výskumu nie je celkom možná, pretože Gardnerov a Lambertov výskum bol uskutočnený v odlišných podmienkach, v bilingválnom prostredí Kanady, v ktorom autori sledovali súvislosti medzi komplexnými vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi, ktorí sa učia francúzštinu ako druhého jazyka, motiváciu študentov, ich postoje k jazyku, ku krajine a k obyvateľom cieľového jazyka. Hoci sa vzťah medzi prospechom a postojmi študentov k národným komunitám v našom výskume nepotvrdil, namerané hodnoty poukazujú na možnosť vzájomnej súvislosti faktorov ako sú prospech a pohlavie, keďže medzi študentov so slabším prospechom, ktorí nižšie hodnotili "Iných" mali výraznú prevahu chlapci.

O skúsenosti v zahraničí sme predpokladali, že kladne ovplyvní postoje študentov voči iným národom. Naše zistenia sa však zhodujú s výsledkami predchádzajúcich výskumov (Byram et al. 1991), (Coleman, 1998), ktoré vyvracajú rozšírenú domnienku, že kontakty s odlišnou kultúrou cez priamu a dokonca dlhodobú skúsenosť v zahraničí automaticky vedú k pozitívnej zmene postojov. U študentov so skúsenosťou v zahraničí sme síce zaznamenali vyššie priemery pre pojmy Britov, Američanov a Španielov, ale tieto rozdiely nedosahujú úroveň významnosti, priemer pre pojem Nemcov je dokonca nižší než u študentov bez skúsenosti v zahraničí. Je tiež pozoruhodné, že priemery sú vyššie pre obyvateľov USA a Veľkej Británie teda krajín, ktoré študenti navštívili a naopak skóre Nemcov, ktorých krajina bola v dotazníku často uvádzaná ako navštívená je nižšie. Predpoklad o existencii pozitívneho vplyvu pobytu v zahraničí na postoje študentov voči obyvateľom danej krajiny nenaplnil ani porovnanie hodnotenia pojmov u študentov, ktorí navštívili Veľkú Britániu a tými, ktorí túto skúsenosť nemajú. Briti sú napriek priamej skúsenosti študentov v krajine cieľového jazyka hodnotení nižšie.

Na základe zistení, že okrem pohlavia a veku, sa žiadny z vybraných faktorov samostatne neprejavil ako výrazne spojený so skúšanými postojmi študentov voči reprezentantom iných kultúr je zrejmé, že odlišnosti v postojoch študentov je potrebné hľadať v spolupôsobení viacerých faktorov. Z nášho výskumu však vyplýva, že štúdium tých osobnostných charakteristík, skúsenostných i spoločenských inštitúcií, ktoré sa zúčastňujú na sociálnej percepcii "Seba" a "Iných" napomáha k lepšiemu porozumeniu procesu utvárania postojov a je užitočným poznáním pre tvorbu koncepcie budovania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie študentov ako sú asti cudzojazy nevyučovaní.

Literatúra

BYRAM, M. – ESARTE-SARRIES, V. – TAYLOR, S. : *Cultural Studies and Language Learning. A Research Report*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.

COLEMAN, J.A.: Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, M.- Fleming, M.(eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, s. 45 – 75

DRLÍKOVÁ, E.- URI , L.- GRÁC, J. – KA ÁNI, V.- PALOV ÍKOVÁ, G.- RYBÁROVÁ, E. – ŠTEFANOVI , J.: *U ite ská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladate stvo, 1992.

KOLLÁRIK, T.: *Sociálna psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladate stvo, Bratislava, 1993.

NOWICKA, E. - SKUROWSKI, P.: Polish Students and their Perceptions of America and the Americans. In: Dominik,C. (ed.): *Is Poland Being Americanized?* Warsaw: American Studies Center Warsaw University, 1998, s.49-58.

SEELYE, N.H.: *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1984.

STERN, H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

U ebné osnovy gymnázia. Anglický jazyk. Schválilo Ministerstvo školstva SR d a 15. januára 2002 pod íslom 16/2002-4 s platnos ou od 1.septembra 2002.

Kontaktná adresa:

Mgr. Elena Ciprianová, MA., PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Univerzita Konštantína Filozofa
Štefánikova 67
949 74 Nitra

e-mail: eciprianova@ukf.sk

THE INDUCTION OF NOVICE TEACHERS AND THE HARDSHIPS ENCOUNTERED DURING THEIR FIRST YEAR OF TEACHING IN ISRAEL AT THE BACKGROUND OF THE DEVELOPMENT IN THE EU

Eitan Simon, Ohlo College, Israel

Abstract

This article examines the process of induction of novice teachers and the hardships encountered during their first year of teaching, whilst paying particular attention to the various factors and methods that are a source of aid for the novice teachers. The article describes the varying opinions concerning mentoring and the work of the novice teacher in relation to different models of induction into the teaching profession in Israel and to models also known in Europe. The article was written with the intention of awakening our fellow college workers and encouraging them to seek answers and solutions concerning the novice teachers' first year of teaching whilst bearing in mind the colleges' own needs.

Key words

novice teacher, experienced teacher, teaching practice, mentoring and tutoring

Induction and mentoring

New beginnings in recent years, in all walks of life, and in education particularly, has been increasingly accompanied by the awareness of the need to provide support to people that embark on something new in their lives.. The act of inducing somebody is defined as the act or process of inducing somebody into a position or an organization. The induction of novice teachers into the school environment involves defining strategies to make the induction process as effective as possible and enable the novice teacher to function in the best possible way.

In education the process of induction of novice teachers entering work is carried out in a number of ways and is usually accompanied by mentoring.

"Whilst induction and mentoring may frequently be associated with young, newly qualified entrants to the profession, all new recruits to a school or a college may expect some brief, general program of induction. For example, a college of further education includes 'a checklist of topics, some practical and others more general, to ensure that new postholders receive as much support as possible'" (Gilchrist, 1994, P.67).

As opposed to the situation existing in Britain, the Israeli induction process consists of both a mentor from the college and a teacher from the school staff. This process does not compel any of the sides to participate, but rather is carried out on a basis of good will and is mostly voluntary, apart from the mentors working on the college mentoring program (Mor 1996), who

receive a salary. In contrast, the induction process in Britain may involve some or any of the following factors:

1) Mono-support, the support of a single person, usually a member of the SMT.

2) Bi-support, usually from a mentor (middle management) in addition to a central induction program usually organised by senior management.

3) Tri-support systems, offering a combination of central meetings, middle or senior management mentor support and another officially designated mentor in the role of 'buddy' or 'critical friend' who is of similar status to the inductee.

4) Multi-support systems where support was offered at a number of levels and in addition there was evidence of co-ordination between the levels, e.g. the training of mentors in the schools. (Early and Kinder, 1994)

In Britain, since 1992 reforms were introduced both into the inter-school work plans and the induction of new teachers into the schools. The schools must follow the instructions of the DFE (Department of Education, the British Ministry of Education), which provide a brief regarding new teachers' induction called N.Q.T (New Qualified Teacher) and the GTC which are the recommendations of the General Teaching Council for good practice in the induction of new teachers.

The goal of reforms in education is to improve the connection and the coordination between district authorities and the schools concerning the induction of new teachers and inter-school advance studies, and between teacher training and the school, for a better preparation of the teachers for their role. The role of mentors inside the schools begins as early as during the training period and lasts during the first year of being an independent teacher (Yeomans and Sampson 1994; Waterhouse 1995).

The outcome of induction programs should be teachers who have mastered technical competencies, have begun to think like teachers and can make a contribution to their profession. No longer will they merely be concerned with survival tactics and 'what works' in the classroom. They will want to provide what is best for their students and have a 'disposition toward teaching that is characterised by a search for excellence'. (Early and Kinder, 1994)

Many authors mentioned thus far have suggested guidelines for effective induction programs. The following program synthesises these and other suggestions. It is an approach, which will not only foster the development of novice teachers, but also enhance school climate and benefit school administration.

The school should have a teaching development plan, which incorporates an induction policy. 'this will ensure that the school's staff is aware of their responsibilities to new teachers, and they in turn are as aware, not only of what to expect from the school, but of the outcomes they are expected to achieve.' (Ellis, K, 1994)

The induction program should commence before the school year begins. The principal should contact new teachers as soon as their posting is received. They should be encouraged to spend time in their new environment and meet fellow novices, experienced teachers and administrators.

During this first week, time should be set aside for timetabling and class allocations. Within reason, novices will be consulted about their curriculum preferences and only be allocated subjects in which they possess the required skills. For example, English Literature specialists will not be assigned mathematics classes. To do so would only add to their preparation work load, and will inevitably escalate classroom management problems. Novice teachers should expect their timetables and classes to remain unchanged for the year. (Dowding. G, 1998)

Early and Kinder (1994) identify flexibility and add that induction should:

- Meet teachers' needs (training, development, social and psychological);
- Be part of a school-wide approach to supporting all staff;
- Be systematic and planned, including links to specific individuals, observation and feedback;
- Include reflection on practice (with a mentor);
- Enable staff to become active and valued members who can contribute to school.
- Lay the foundation for a life-long professional career.

The induction of novice teachers

Induction has been studied less than any other field of education, there is no crystallised theory concerning it and no research from different disciplinary areas related to the field of helping the novice teacher (Odell 1986; Gold 1996). Induction is the weak spot in the continuity of teacher education and development (Williams 1994; Schaffer et al. 1992).

Doyle (1988) claims that a novice teacher needs five years to acquire the ways of teaching. Wildman (1989) claims that induction takes at least three years and requires mentoring and support. Huling-Austin (1992) says that the beginner teacher is indeed a novice and not in control of the situation, despite the knowledge picked up during his or her training.

The following is a description the teacher's tasks during the first year, possible results and suggestions for support and help as a condition for success, as reviewed in many researches.

The induction year This year is attributed utmost importance and it is viewed as a critical year effecting all the professional life because of the great effect it has on the teacher's socialisation process, and on the decision to continue in the profession (Rosenholtz 1989). Negative teaching experiences at the beginning causes dropout (Gold 1996).

Training is a sort of "hothouse", the trainee receives guidance and support and when doing practical work he uses and is aided by the mentor and the pedagogic instructor from college. The student teacher doesn't yet have contact with parents, contact with the principal is still almost nonexistent and he or she has no

responsibility concerning output or scholastic achievements. In the training class the student teacher is with a similar age group, more or less similar in educational experience but in school a meeting takes place with teachers belonging to a completely different age group with different educational experience and the student teacher must acquire friends, colleagues, status and help (Kremer-Hayon 1985; Atar 1985). The transition from training to school reality is characterised by "shock" (Weinstein 1988) and "transition shock", "an arduous journey" (Applegate 1991) "road of agony" (Peled 1993). Research shows that for the novice teacher, the first year can be a terrible period, the other teachers make jokes about them even though they probably don't have bad intentions (Dollase, 1992). Some trainee teachers feel lost and that most of the time they don't know what they are doing. For most of the first year they don't feel like a teacher, but more like a fake, pretending, stumbling, failing to fulfill the role.

"Entering teaching is like jumping into a pool with no water, like flying without knowing how. It is like disconnection from the ground and entering another medium" (Peled 1991;49).

And why are the feelings so hard: confusion, insecurity, pressure, lack of control, burden, anxiety and question marks, as they are expressed in the teachers' words (Peled, 1991)?

Because of: the gap between the theory and the ideals studied at the training – and the class reality, the novice teachers have an idealistic "optimistic and unreal" view. (Amir and Tamir 1992) What they experienced during training wasn't in real time, therefore when the moment of truth arrives, reality hits them in the face. (Peleg 1991) They lack the teaching skills required to function because of the structure of the teacher-training program (Clivnov 1984; Hoz 1984).

The novice teacher's work is very intensive and sets psychocognitive and psychoaffective demands (Jordell 1987). The young and inexperienced teacher must handle a huge number of tasks. Hoz (1985), Weinstein (1988), Teitelbaum (1993) have found up to 30 and more roles defined as teacher's work, plenty of responsibility and tasks no smaller than those of a skilled and experienced teacher: a full teaching job, crowded classes, responsibility to the life of others by knowing their personal background, different intellectual level, different mental and social needs and different expectations, evaluating the abilities of students, many functions and extra curricular activities, earning the affection of their students, creating a working relationship with experienced colleagues, controlling the learning material in many subjects, the teacher sometimes needs to teach material he wasn't trained to teach, planning short and long term teaching, considering all the characteristics of their students, the difficulty in adjusting the learning material to the different levels of their students, handling abnormal children, handling social problems in class, teaching formal procedures and filling out the paperwork of the establishment, a young teacher's contact with the parents, novice teachers sometimes get hard classes, all that under the scrutinizing eye of the principal, the inspector, the colleagues, the students and the parents. During the first year the novice teacher is on trial and only if he or she succeeds will he be accepted as a government employee.

The main difficulties of teachers during the first year

Kremer-Hayon (1985) relies on a summarising article including a report concerning 83 pieces of research from different countries, by Veenman. A list of difficulties was gathered and further research also strengthened this rating (Sikes 1985; Kremer and Ben-Peretz 1986; Gray and Gray 1991; Olsen and Osborn 1991; Dollase 1992; Kuzmic 1994). They included:

- Discipline and management of the class
- Creating learning motivation
- Handling individual differences
- Evaluating the achievements of students
- Relations with the parents
- Organizing the class
- Lack of proper study materials
- A workload leaving no time for preparation
- Not knowing the policies and regulations of different education bodies
- Much paperwork
- Relations with the principal and the inspector
- Handling slow students
- Handling students of a different ethnic group
- Efficient use of textbook in the curriculum
- Lack of sufficient guidance
- Over-occupied classrooms

In research conducted during the Israeli mentoring project for novice teachers the difficulties were noted and categorized into groups (Amir and Tamir 1992): They included:

- Communication skills
- Class organization and management skills
- Adjustment to the school system
- Teaching skills and pedagogic knowledge
- Difficulties with the learning material
- Planning, output, adjustment to levels, familiarity and selection
- Definition of the educator's roles

It appears that “Sadna de’ar’a had hu” and that the difficulties numbered by teachers in Israel are similar to the difficulties faced by their colleagues in western countries. The greatest difficulties are: disciplinary problems; class management; dealing with exceptional children; encouraging student motivation; contact with the parents. But the biggest of the teacher’s difficulties during the first year are the problems of discipline and class management. Strahovsky et al. (1996) has sorted these difficulties into six areas: at the school itself; inside the classroom; sources of support in school; school authorities; parents; disillusionment at the end of the school year.

The results of the first year are: tremendous stress, pressure and concern, anxiety, frustration, physical tiredness, economic concerns, inefficiency, a time of

trial and error, great burden, loss of confidence, loneliness, doubts concerning the abilities and whether the right occupation was chosen, as well as desire to abandon the battlefield (Peleg 1992). Indeed, the dropout ratio in the first years is high (aprox. 30-40 percent) with a large percentage of the dropouts having high potential. It is so in the United States (Kestner 1994) and it is so in Israel (Jack and Horowitz 1981; 1985; Amir and Tamir 1992; Mor 1992). The effects of the first harsh year last and in the first five years the dropout ratio reaches to 60 percent. The good dropouts find it easy to enter other fields of work (Peled 1993). The teacher is in conflict with the values absorbed in the training process, conflict with material demands, schedule and the desire to educate (Lortie 1975), erosion and regression to teaching methods remembered from the school he learned in as a child and conformity (Kennedy 1991). Avoiding the use of new strategies (Zeichner 1983), new teachers may tend towards conservatism and hardness, an authoritative approach and bureaucratic solutions to the humane problems in class. A typical reaction in stress and uncertainty situations, when the teacher senses danger to his professional existence in class he retreats and seeks power through control and rigidity. Burnout occurs in a process of adaptation and a thinning of the initiative and the fresh spirit brought from the training. Under these conditions, the teachers focus (Kagan, 1992) on themselves in order to survive (Fuller's survival stage), instead of focusing on the needs of the students.

The need to mentor novice teachers

Mentoring can be defined as a process of help where an experienced person is used as a model and teaches, promotes, encourages, counsels and meets up with a less experienced and skilled person, to advance the latter's personal and professional development. Mentoring carries with it prolonged relations, caring between the mentor and the mentoring receiver (Kling and Brookhart 1991; Huling-Austin 1990).

A mentoring and induction program is a program granting systematic help to novice teachers, at least for the period of one teaching year. The help is given by people whose roles are especially designated for that purpose (Zeichner 1979). Mentoring has many different versions in the world and it may vary between a one-time counseling session to a prolonged follow-up. Zeichner (1979) distinguishes between two major assimilation programs: Internship, a year of transition in which teacher experience a long period of teaching while they are still students of teaching, novice teachers who are already working in the system of education.

Some distinguish between an old method of mentoring and a new one (Lawson 1992). The old approach views the novice teacher as a blank page and mentoring as a great influence. In this conception a system parallel to the profession passes the aspects of the occupation (language, norms, knowledge, ideology and technology) to the novice. The program, which is single-tracked and rigid, is presented as the "correct" way of thinking and behaving. It ignores the differences between different teachers.

The new conception of mentoring during induction (Zeichner and Gore 1990; Lawson 1992; Traquair and Lawn 1994) views induction as a multi directional

social process related to many areas (institutions, community, culture and history) the program is planned, prolonged, with much attention to the difference between teachers and their needs. This conception assumes that teachers are not perfect at the end of the training in which they only received the basics. The program emphasizes the importance of school, varied training techniques, not only technical but also personal and social support, many ways of teaching, varied teaching programs, and most important, maintaining the teacher's personal identity.

A novice teacher needs support and counsel as much as it is needed during training (Huling-Austin 1990), even if the training is good (Schaffer and Stringfield 1992), because the role is double, including both teaching and learning at the same time (Wildman and Niles et al. 1989). This is why the mentoring project was given an official status (legislation) to teacher learning (Gold 1996).

Mentoring is a necessary condition for maintaining the good in teaching, although not a sufficient condition.

Induction is a neglected element in Kestner's (1994) opinion, it doesn't give power to the school or the principal, requires budgets and an effort in order to plan and execute the teacher assimilation policy by the school, instead of leaving it for the training institutions.

Without proper mentoring by a mentor, the teacher might be dragged into conservatism (Feiman-Nemser 1996). The teacher may abandon progressive methods and form a negative, authoritative behavior in teaching and the burnout process begins to show its signs (Friedman 1993). Without help and assistance many drop out during the first years and many of those who drop out are the ones who excelled in training and have a high potential (Lanier and Little 1986).

However, occasionally the question arises that the teachers should decide whether they want mentoring or not. This means that that mentoring should be a privilege and not an obligation, because teachers want professional autonomy and an equal status with their colleagues. They also cannot be forced to accept such a relationship (Gray and Gray 1995 under Kram 1985). However in many countries (among them are the USA and Britain) mentoring is mandatory, a part of the teaching license qualification process.

Conditions for the success of a novice teacher

Perry Hen (1977) claims that the success of a novice teacher depends more than a little on the "start", the manner of entering the new position, the welcome received and the support and guidance received (Brighouse 1995), and especially on the attitude of the principal (Gray and Gray 1985). The attitude towards the novice teacher in Hannam's (1976) opinion is a standard for relations in the whole school. A harsh attitude reflects a tough school; a warm welcome shows the level of openness of the school. The school climate, the school ethos and the school's efficiency are the things that effect the assimilation of a new teacher. "the better place the school is for the teacher, the better the effect on the students" (Cole 1994; 5).

In the first days the rules in class are determined and they affect the course of the whole year. Efficient organization of the class and proper management are decisive regarding behaviors, procedures and the expectations which will last all

through the year (Schell and Burden 1994). Everything that happens during the year happens directly or indirectly during these first days. Therefore, the positive experiences during the entry stage have great meaning and influence (Amir and Tamir 1992; Gold 1996). The initial experience of the teacher determines the behavior, conceptions, philosophy, attitude towards the child and nature of the role. The chance of the experiences being positive partially depends on receiving mentoring.

Contact address

Dr. Eitan Simon

Head Department of teacher training in elementary school & kindergarten

Ohlo College, Israel

tel.: ++972 4 9830933, ++523 649028

e-mail: eisimon@013.net

THE ROLE OF LANGUAGE ACQUISITION IN THE EUROPEAN UNION CONTEXT

Jozef Filo, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

In May 2004 Slovakia entered the European Union and by this act has agreed to fulfill framework agreements signed among the Member States of the EU. It is therefore inevitable to focus Slovakia's attention on language function and language education not only on the state level, but moreover, on the European level. The new status of the European Qualified Language Teacher should be introduced and implemented into our educational system, and thus effectively contribute to the language acquisition in the EU environment.

Key words

European Qualified Language Teacher Status, lingua franca, cultural diversity, common European exchange of workforce, information, and knowledge

The Member States of the European Union working together in the European Council have on many occasions over the past three decades declared their desire to improve the teaching and learning of languages. The following statements conclude and supplement the above mentioned desire in the following way:

The Union has ... a new strategic goal ... to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world...

(Lisbon European Council, March 2000)

At long last, Europe is on its way to becoming one big family, without bloodshed, a real transformation ... What is Europe's role in the world? ... Europe as the continent of human values ... of liberty, solidarity and above all diversity, meaning respect for others' languages, cultures and traditions.

(Leaken Declaration)

The European Council sets the objective of making its education and training systems a world quality reference by 2010. It calls for further action ... to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age...

(Barcelona European Council, March 2002)

The Europeans are building a single Union out of many diverse nations, cultures and language groups. This Union is built on the equal interchange of ideas and traditions and is based on mutual historical and cultural acceptance. Living in this territory means acquiring the skills to communicate with one another effectively and to understand one another better.

Europe is developing a highly competitive economy trading with countries around the world. Intercultural communication skills are assuming an increasing role in global marketing and sales strategies. European companies continue to lose business because they cannot speak their customers' languages. This reason constitutes the demand to improve their skills in languages, including non-European partners.

The Union also needs to have a mobile workforce. The worker with adequate language awareness and sufficient skills can experience a better choice of job offers or training opportunities in comparison with those of monolingual abilities. Language skilled workers are able to take advantage of their freedom to work and study in another Member State.

Because of these important and unavoidable conclusions it is important to mention that all European citizens need skills in other languages as well as in their mother tongue which lies in the hands of qualified European language teachers.

In May 2004 Slovakia entered the European Union and that is the reason why it ought to succeed in the Member State implementation process. The reasonable tool to be used is that of language learning and foreign language acquisition.

Slovakia is not acting as a single European state but is an equippollent partner, a Member State, within the European Union. The peoples of Europe are building a single Union, the union which is based on the equal interchange of ideas, mutual acceptance of the differences but a common future. The new Union is currently home to almost 500 million Europeans from diverse ethnic, cultural and linguistic backgrounds. It will be more important than ever that citizens have the skills necessary to understand and communicate with their neighbours. The successful tool how to build a harmonious partnership and how to accept each personality and individuality could be done only through acquiring the skills to communicate with one another and to better understand one another. Learning, understanding and speaking gives the learner an option or possibility to understand other cultures.

The task of preparation the whole nation to master the languages lies in the hands of the qualified teachers who will have to gain a European Qualified Language Teacher Status, simply titled as "European Language Teacher"¹. This kind of task is not an easy one and needs a lot of effort, professional qualifications and involves a lifelong learning process not only of the citizens but teachers included.

English is considered to be *lingua franca* (a term used for any language widely used beyond its native speakers, primarily for international commerce but extending to other cultural exchanges). It has gained its position as a world-wide spoken language which makes us to reappraise our language competence decisions. It is essential then to displace the traditionally taught languages and to accent the position of English in our "European Union" life. The English language is therefore going to gain a new meaning in Slovakia. It will transfer its position from being a foreign language taught at schools to rather "lifelike" language that is

¹ A report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture, *the Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, Main Report, August 2002; Revised Report written by Michael Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard and A. Hilmansson-Dunn

used not only to be a tool of communication but is to be an active part of our language nature and awareness.

English brings a lot of potential advantages. If English was to be spoken by majority of Europeans (members of the European Union) for the first time it would be considered to be the main means of communication; and it would positively encourage commerce and travel between the Member States.

It is necessary for Slovakia to start active preparation for this difficult task of becoming a state that has a good prerequisite as for successful language acquisition. In many countries it is quite normal for most people to be able to use three languages (as in the case of Luxembourg, where there are three official languages spoken). In the European Union, such people are well placed to take the full advantage of European citizenship and of the single market. They are more able to move among countries for educational, professional or other reasons. Their linguistic skills are attractive to employers.

The European Commission wants everybody in the Union to share these benefits. In its 1995 White Paper "*Teaching and Learning: towards the learning society*", it set the objective of all EU citizens being proficient in three European languages: their mother tongue plus two more languages.

This proposes an idea that *lingua franca* has its limitations. If European citizens were only able to speak their mother tongue plus *lingua franca*, companies, individuals and society would be emasculated. Businesses have more opportunities to sell their products if they speak the language of the customer. This statement shows that a *lingua franca* will not meet this need in Slovak environment. It is stated in the recent Eurobarometer survey, namely Eurobarometer 63.4 – Europeans and languages, published in September 2005², that "Slovakia is the only country where English is not mentioned among the three most widely spoken languages", showing the order of languages our citizens declared to be able to speak (Czech, German, and Russian).

Therefore the construction of a Union in which citizens are able and willing to communicate with their European neighbours and the development of workforce with adequate mastery of basic skills mean that every citizen needs to be able to communicate in a minimum of two languages in addition to his or her mother tongue. The goal is for every European to have meaningful communicative competence in at least two other languages, not necessarily native speaker fluency; this goal can be interpreted in different ways according to individual circumstances: the languages chosen can be learned to different levels of proficiency, and in different combinations of the four skills. Everyone can define his or her own repertoire of language skills over a lifetime of learning, but the overall goal of meeting the European Union language requirement should be attained.

² Eurobarometer 63.4, *Europeans and languages*,
http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

Literatúra

Eurobarometer 63.4, *Europeans and languages*,

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

MICHAEL KELLY, M. GRENFELL, A. GALLAGHER-BRETT, D. JONES, L. RICHARD AND A. HILMARSSON-DUNN: A report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture, *the Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, Main Report, August 2002

Kontaktná adresa

Mgr. Jozef Filo

Katedra cudzích jazykov

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Drážovská 4

949 01 Nitra

e-mail: jfilo@ukf.sk

PEDAGOGICKÁ PRAX – VÝZNAMNÁ SÚ AS VZDELÁVANIA U ITE OV CUDZÍCH JAZYKOV

Zdenka Gadušová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The paper describes role and organization of the three types of teacher trainees' teaching practice: observation practice, combined observation and teaching practice and final teaching practice. It gives some examples of documents the trainees have to complete while at schools on teaching practice.

Key words

teacher training, teaching practice, lesson planning, observation

Na úvod

Pedagogická (odborno-predmetová) prax je ve mi dôležitou sú as ou komplexnej prípravy študentov na u ite ské povolanie. Obsah pedagogickej praxe v sebe integruje všetky zložky vysokoškolskej prípravy budúceho u ite a. Poskytuje študentom možnos aplikova a overi si nadobudnuté teoretické pedagogicko-psychologické ako i odborné predmetové poznatky v praxi a získa základné praktické zru nosti nevyhnutné pre vykonávanie u ite skej profesie.

Úlohou pedagogickej praxe teda v zásade je:

- aktivova a motivova študenta pre u ite ské povolanie;
- rozvinú pedagogické myslenie študentov a nau i ich uplatova psychologické poznatky pri práci so žiakmi v triede;
- aplikova nadobudnuté odborné vzdelanie v školských podmienkach;
- rozvíja etiku sociálnej komunikácie študenta so všetkými ú astníkmi eduka ného procesu;
- rozvíja schopnosti študentov v oblasti školského manažmentu.

Systém predmetovej pedagogickej praxe sa zvy ajne realizuje v troch etapách, po as ktorých študent absolvuje tri druhy praxe: úvodnú hospita nú, priebežnú hospita no-výstupovú a súvislú výstupovú. Ako prvú študent absolvuje hospita nú prax, kde sa nau í cielene pozorova vybrané aspekty eduka ného procesu a zaznamenáva si pozorované javy do pripravených hospita ných záznamov. Sú asne sa za ína u i diskutova o problémoch výchovno-vzdelávacieho procesu s cvi ným u ite om ako aj so svojimi kolegami na odborne relevantnej úrovni. Druhým typom praxe je hospita no-výstupová prax, ktorej prvú as študent vykoná zvy ajne na základnej škole a druhú na niektorom type strednej školy. Po as tejto praxe študent okrem hospitácií odu í pod vedením cvi ného u ite a svoje prvé hodiny. Študent si prehlbuje nielen svoje schopnosti cieleného pozorovania a analýzy vyu ovacej hodiny, ale u í sa správne si hodinu naplánova a zodpovedne si vypracova prípravu na u. Finálnou etapou je súvislá

pedagogická prax, po as ktorej sa študent po prvý raz stáva na dlhší as lenom pedagogického zboru školy a hoci ešte stále pracuje pod odborným vedením cví něho u ite a, jeho práca sa stáva ove a systematickejšou, mnohostrannejšou a zodpovednejšou.

Hospita ná pedagogická prax

V súlade s u ebnými plánmi pre študijný program *U ite stvo akademických predmetov* študent za ína svoju pedagogickú prax vykonaním hospitácií v yu ovacích hodín. Cie om tejto praxe je zoznámi študenta so špecifikami pozorovacích techník a vedenia záznamov o konkrétnych aspektoch v yu ovacích hodín anglického jazyka na základnej alebo strednej škole.

Po as hospitácií v yu ovacích hodín je študent povinný vies si hospita né záznamy z každej z nich vo forme poskytnutého Zadania z hospitácie výstupu cví něho u ite a (*Teacher Observation Task*), pri om si okrem toho vždy zvolí aj jeden z poskytnutých *Hospita ných záznamov* tak, aby na každej hodine bol použitý iný typ záznamového hárkú o jednej oblasti z mnohostranného eduka ného procesu danej hodiny, t.j. študent má z každej odhospitovanej hodiny dva záznamy.

Študent má možnos vybra si také záznamové hárkú (pozri v Prílohe) ako napr.: Organizácia práce na hodine (*Class Management*), Slovný prejav u ite a (*Teacher Talk*), Prezentácia nového lexikálneho alebo gramatického u iva (*Presentation of New Language*), Oprava chýb (*Error Correction*), Rozbor hodiny (*Lesson Analysis*) a pod.

Po as praxe si študent priebežne vyp a Výkaz o hospitáciách. Výkaz svojím podpisom potvrdí aj cví ný u ite , ktorý sú asne vo formulári Hodnotenie študenta cví ným u ite om stru ne zhodnotí praktikantove pôsobenie na škole. Svoje postrehy z praxe uvedie v tom istom formulári aj sám študent.

Hospita no-výstupová pedagogická prax

Hospita no-výstupová pedagogická prax má za cie umožni študentom nadobudnú prvé praktické skúsenosti z v yu ovania a práce so žiakmi, ako aj aplikova získané teoretické poznatky v školskej praxi. Tento typ praxe sa realizuje formou hospitácií a výstupov s následným rozborom absolvovaných (i už hospitovaných, alebo odu ených) hodín. K výstupovej praxi študent pristupuje až po hospitáciách, pod a možnosti v tých triedach, v ktorých hospitoval, aby mal aspo minimálnu predstavu o charakteristike triedy, v ktorej bude u í .

Hospita no-výstupovú pedagogickú prax študent absolvuje v rozsahu cca 10 hodín z každého študovaného predmetu svojej aprobácie po as dvoch semestrov. Z toho musia by minimálne 2 hodiny výstupov za predmet a zvyšok môžu tvori hospitácie u cví něho u ite a, resp. u kolegov v skupine.

Povinnos ou študenta je, aby si:

z každej hospitovanej hodiny urobil následne po jej odu ení cví ným u ite om vlastnú písomnú prípravu s komentárom a

na každú v yu ovaciu hodinu urobil podrobnú písomnú prípravu (*Lesson plan*, pozri Prílohu). Všetky písomné prípravy si študent zakladá do šanónu/portfólia.

Písomná príprava na hodinu musí obsahovať minimálne tieto údaje:

dátum, ročník (trieda), škola

použitá učebnica

použitá učebná pomôcka

ciele hodiny

štruktúra hodiny s výstižným opisom jednotlivých aktivít a predpokladaným časom ich trvania.

Možnosť, ako si napísať prípravu na vyučovací hodinu, je nespočetné množstvo. Závisí to od typu vyučovacej hodiny, ale aj dĺžky pedagogickej praxe učiteľa. Pre začínajúceho učiteľa je však nevyhnutné, aby si prípravu robil čo najpodrobnejšie a zamýšľal sa nad realizáciou plánovanej hodiny po všetkých stránkach: čo bude robiť, ako to bude robiť, aké pomôcky použije, aké organizačné formy práce si pri jednotlivých aktivitách zvolí, aké metódy a techniky použije a prečo, čo bude robiť učiteľ a čo bude úlohou žiakov, ako ich bude motivovať a inštruovať, ako a koľko času bude na jednotlivé fázy hodiny i aktivity potrebovať a pod.

Za každou prípravou sa vyžaduje písomné zhodnotenie hodiny, v ktorom študent uvedie:

bezprostredné postrehy spojené s priebehom hospitovanej hodiny, resp. okamžitú sebareflexiu vlastného vystúpenia

zápis z analýzy hodiny s cvičením učiteľa

záznam najsilnejšieho dojmu z hodiny (pozitívneho alebo negatívneho).

Súčasťou hospitácie no-výstupovej pedagogickej praxe je okrem vyučovacej povinnosti študenta aj oboznámenie sa s učebnými plánmi a učebnými osnovami príslušného predmetu ako aj s učebnicami na jeho využitie.

Po ukončení praxe študent požiada cvičného učiteľa o stručné písomné zhodnotenie svojho pôsobenia na škole, na čo použije formulár *Hodnotenie študenta cvičením učiteľa*. Svoje postrehy z praxe uvedie v *Hodnotení praxe študentom* aj sám praktikant.

Súvislá pedagogická prax

Vykonanie súvislej pedagogickej praxe je jednou zo záväzných podmienok získania vysokoškolskej kvalifikácie v odbore učiteľstvo akademických predmetov. Študent je povinný túto prax absolvovať pod vedením skúseného cvičného učiteľa s minimálne 5-ročnou pedagogickou praxou na dvoch typoch škôl. Odporúčajú sa predovšetkým štátne školské zariadenia, a to základné a stredné školy. Súvislú pedagogickú prax študent zvyčajne uskutočňuje v mieste svojho bydliska v rozsahu 15-20 vyučovacích hodín na základnej škole a 15-20 vyučovacích hodín na strednej škole. Odporúčajú sa na každej škole absolvovať najprv 3-5 hodín nácviku, aby študent získal predstavu o štýle práce cvičného učiteľa a ako aj o žiakoch, ktorých bude vyučovať.

Po as súvislej pedagogickej praxe je študent povinný riadi sa pokynmi riadite stva školy, školským poriadkom a pokynmi cví ného u ite a, ako aj iných pedagogických a administratívno-správnych pracovníkov školy. Sú as ou súvislej pedagogickej praxe nie je len vyu ovacia povinnos študenta, ale aj oboznámenie sa s pedagogickou dokumentáciou (u ebné plány a osnovy pre výu bu angli tiny, u ebnice, klasifika ný poriadok, triedna kniha, záznamy o žiakoch a pod.) i s dostupnými u ebnými pomôckami, didaktickou technikou a možnos ami ich využitia. Okrem toho študent pomáha cví nému u ite ovi pri opravách písomných prác žiakov, zú ast uje sa na triednickej práci, na poradách u ite ov, ako aj na mimoškolských innostiach a rodi ovských združeníach.

Na každú vyu ovaciu hodinu je študent povinný si robi podrobné písomné prípravy (lesson plans), ktoré si zakladá do šanónu/portfólia, a po skon ení praxe je ich predloženie didaktikovi katedry podmienkou pre udelenie kreditov. Predpokladá sa, že každú prípravu na hodinu študent vždy najprv prekonzultuje so svojím cví ným u ite om a po jej odu ení ju s ním bude analyzova .

Odporú a sa, aby študent pod a možnosti odu il hodiny v rôznych ro níkoch (so žiakmi rôznej úrovne pokro ilosti ovládania jazyka), aby si vyskúšal rôzne typy hodín (napr. zamerané na nácvik gramatického u íva, nácvik zru nosti hovorenia, po úvania a pod.; prípadne skúšania i testovania, použitie rôznych foriem práce a vyu ovacích techník). Záznam o odu ených hodinách si študent vedie vo *Výkaze o výstupoch na ZŠ/SŠ* a ich pravdivos overuje svojím podpisom cví ný u ite . V závere tohto formuláru študent po skon ení praxe zhodnotí svoje pedagogické pôsobenie na príslušnej škole.

Po ukon ení súvislej pedagogickej praxe cví ný u ite vyplní formulár *Hodnotenie študenta na súvislej pedagogickej praxi cví ným u ite om*, v ktorom uvedie prednosti a prípadné problémy študenta, ktoré sa po as praxe vyskytli.

Absolvovanie všetkých uvedených druhov pedagogickej praxe je pre študenta dobrým základom pre pedagogické pôsobenie na školách, avšak je to len prvý krok k tomu, aby postupne dosiahol pedagogické majstrovstvo. Nevyhnutnou sú as ou jeho alšieho profesijného zdokona ovania sa by malo by pod vedením skúseného tútora uvádzanie absolventa u ite stva do praktickej pedagogickej innosti aspo po as prvého roku jeho pôsobenia na škole. Žia , nie vždy a všade na školách sa tomuto venuje adekvátne pozornos . Okrem toho by neoddelíte nou sú as ou práce u ite a malo by aj systematické alšie vzdelávanie, ktoré však v sú asnosti absentuje.

Literatúra:

Gadušová, Z.: *K problematike cie ov a foriem alšieho vzdelávania u ite ov cudzích jazykov*. In: Fórum pedagogiky 2001. Sekcia alšieho vzdelávania u ite ov. Metodické centrum v Bratislave, Bratislava 2001, str. 59 – 64. ISBN 80-8052-148-4

Gadušová, Z. – Har anská, J.: *Vademecum pedagogickej praxe*. Nitra: FF UKF v Nitre, 2004. 46 s. ISBN: 80-8050-720-1

Gadušová, Z. – Har anská, J.: *Teaching practice in Slovakia*. In: Student Teaching Practice in Europe. Mercè Costas i Costa ..., eds. Freiburg im Breisgau, Fillibach Verlag 2001, str. 273 – 278. ISBN 3-931240-12-6

Gadušová, Z. – Har anská, J. - Kurincová, V.: *Uvádžajúci u ite (mentor), jeho úlohy a typológia*. In: Pedagogická konferencia V. Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste u ite ov. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou ú as ou. Nitra, PdF UKF 2001, str. 78-83. ISBN 80-8050-390-7

Kontaktná adresa:

prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Štefánikova tr.
949 74 Nitra

e-mail: zgadusova@ukf.sk

Príspevok je sú as ou riešenia projektu KEGA 3/3243/05: Návrh novej koncepcie študijného programu u ite stvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe.

Prílohy:

A. Ukážky pozorovacích hárkov

TEACHER OBSERVATION TASK

Date: Class: Time:.....

Number of learners:

Main aims:

1. Some things I liked about this lesson:
-
-
2. What did the learners learn?
3. Something that surprised me was:
4. Something I wondered about was:
5. Two questions I would like to ask:
-
-
6. The advice I would like to receive if I had taught this lesson is:

LESSON ANALYSIS

Date: Class: Time:

Number of learners:

Linguistic objectives of the lesson:
Skills objectives of the lesson:
Materials used:
Steps in the lesson:

AFTER THE LESSON

Answer the following questions:

1. Did the teacher achieve the objectives?
2. How did (s)he check that (s)he had obtained the objectives?
3. What comments can you make on the timing of the lesson and the ordering and variety of activities?

ERROR CORRECTION

Date: Class: Time:

Number of learners:

Place a tally [] against the following events each time they occur during the lesson:

Teacher:	TALLIES:	TOTAL
corrects a learner's error		
ignores a learner's error		
indicates a learner's error but does not correct it		
elicits self-correction		
elicits peer-correction		
gives feedback on an error to the whole class		
other		

During the class record carefully the following information about two observed examples of error correction:

1. What was the error?
a)
b)
2. What did the teacher do and say?
a)
b)
3. What did the learner do and say?
a)
b)

PRESENTATION OF NEW LANGUAGE

Date: Class: Time:
Number of learners:

Check if the teacher you are observing is going to present any new language (vocabulary or structure) in the lesson. If (s)he is, make the following observations:

1. What element of new language is the teacher presenting?

2. In her/his presentation, what does (s)he do?

Before you start observation of the lesson, read the things below and number them

in the order they are used by the teacher. Remember that not all of them need to be used in the lesson.

Teacher:

- uses translation
- refers to a written dialogue or text
- uses a cassette
- uses pictures
- mimes
- uses realia
- demonstrates with timelines or charts
- gives an explanation of the form of the new language
- describes a situation
- tells a story
- uses a “discovery” technique
- gives an example or examples
- asks the learners questions to check learning achievement
- writes the new language on the board
- gives an oral model of the new language
- uses the phonetic alphabet
- uses a choral drill
- uses an individual drill
- other

3. Which of the things (s)he does:

- shows the meaning of the new language?
- shows the form of the new language?

CLASS MANAGEMENT

Date: Class: Time:
 Number of learners:

Instructions: Consider the following aspects of class management. Write in the space appropriate letter corresponding to your evaluation. Add a comment if necessary.

Key: A = Always, S = Sometimes, NE = Not Enough, N = Never

ASPECT	A / S / NE / N	COMMENTS
The teacher stood or sat where all the learners could see his / her eyes		
The teacher did not distract the learners by moving too much.		
The learners were able to see each other and formed a homogenous group.		
The teacher rearranged the seating when necessary.		
The instructions were clear.		
The teacher checked that the learners had understood the instructions.		
The teacher did not obscure the board. Aids were clearly visible to all the learners.		
The teacher's voice was clearly audible at all times.		
The learners were clearly audible to each other.		
The teacher was aware of extraneous noise, problems of heating, lighting, learners distracting each other.		
The learners took away useful and clearly illustrated new language – vocabulary/ structure(s) - copied from the blackboard or in the form of a handout.		

B. Příprava na hodinu - příklad

Sample Lesson Plan

Signature of the teacher trainee: Date:

Class: No. of learners: Level: Time:

Coursebook:

Aim:

Objectives of the stages of the lesson:

Stage of the lesson	Procedure	Materials/Aids	Time
INTRODUCTION/ LEAD IN/ WARM UP			
REVIEW (grammar, vocabulary, areas of weakness)			
PRESENTATION (what and how)			
PRACTICE (skills, activities)			
PRODUCTION			
ADDITIONAL ACTIVITIES/ HOMEWORK/ CLOSE DOWN			

C. Hárók na sebahodnotenie

SELF-EVALUATION SHEET

Date: School: Class:
Time: No. of pupils/students: Teacher's name:
.....

I. PREPARATION

How useful was your lesson plan? Were you able to stick to it, or did you have to make some changes as you taught?

↙

What difficulties did you find in planning the lesson?

↙

Now that you have taught your lesson, what changes would you make to your plan if you had to teach the lesson a second time?

↙

II. YOUR TEACHING

Briefly state your objectives in this lesson:

↙

Do you feel you achieved these objectives? Why?

↙

Which part of the lesson was most successful? Why?

↙

Which part of the lesson was least successful? Why?

↙

Which part of the lesson was most difficult for you? Why?

↙

How much did you use the (black/white) board? Was it effective?

↙

Were your instructions clear and understandable for your learners?

⇒

Which of the four skills (listening, speaking, writing, reading) did you develop most?

⇒

Roughly what percentage of the lesson time did you spend speaking Slovak/Hungarian (L1)? Should you have used more or less L1?

⇒

	%
--	---

III. THE LEARNERS

Which activities did the learners enjoy most? Why?

⇒

What did the learners find the most difficult? Why?

⇒

Did any of the learners fail to participate? What did you do about this?

⇒

Did you have any discipline problems? If so, what caused them and how did you deal with them?

⇒

What advice do you think your learners would give you about this lesson?

⇒

GLOBALIZA NÉ TENDENCIE V KOMUNIKÁCI A ICH RELEVANCIA PRE PRÍPRAVU TLMO NÍKOV A PREKLADATE OV

Edita Gromová - Daniela Müglová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The paper examines the phenomenon of globalization tendencies in communication and their relevance in training translators and interpreters. It discusses translation methods such as naturalization, creolization, exotization as well as internationalization - a new phenomenon in our globalised world. Internationalization as a new phenomenon in translation studies as well as translation practice should be reflected in the training of translators and interpreters as soon as possible.

Key words

translator and interpretator training, globalisation, naturalization, creolization, exotization, internationalization

Popri ekonomickej, politickej a kultúrnej dimenzii globaliza ných procesov sa ich reflexia oraz viac premieta aj do oblasti interlingválnej komunikácie. Tretie tisícro ie nie je totiž charakterizované len kvantitatívnym nárastom multilingválneho informa ného toku, ale prináša aj kvalitatívne zmeny v textotvorbe z h adiska originálu (ako východiskového textu), ale aj prekladu (ako cie ového textu). Ak si uvedomíme, že v sú asnosti sa takmer každý oficiálne vydaný text (napr. v rámci EÚ) stáva potenciálnym originálom pre preklad do rôznych jazykov, je nevyhnutné inovova aj prístupy k výu be profesionálnych sprostredkovate ov medzijazykovej komunikácie, t.j. prekladate ov a tlmo níkov. Ich úloha sa komplikuje už v rovine relácie: východiskový text (originál) – cie ový text (preklad). oraz astejšie sa originál stáva „pseudoriginálom“. Prekladate je tak nútený vychádza z textu, ktorý je už sám prekladom, s vedomím, že mohlo dôjs k nežiadúcim posunom v mentálnej rovine (vyplývajúcim z viacnásobnej interpretácii textu) i v rovine jazykovej (vyplývajúcej z lingvistickej nekompatibility rôznych jazykových systémov). Navyše pod vplyvom trhov-ekonomického tlaku dochádza aj k zmenám v relácii: východiskový jazyk – cie ový jazyk. Štandardy EÚ, pod a ktorých by mal by z h adiska prekladate a východiskovým jazykom jazyk pasívny, t.j. cudzí a cie ovým jazykom jazyk aktívny, t.j. materinský, platia len „de jure“. Nedostatok kvalifikovaných prekladate ov, ktorí by mohli zabezpe í (asto kvantitatívne i asovo neprimerané) požiadavky trhu, spôsobuje, že sa transla né smery „de facto“ kontaminujú a prekladatelia sú konfrontovaní s nutnos ou preklada aj do pasívneho, t.j. cudzieho jazyka.

Podstatou globalizácie z lingvistického h adiska je istá miera prispôsobovania sa, ktorá je nutná na prekonanie systémových diferencií rôznych jazykových

kódov a na preklenie kultúrnych bariér spôsobených rozdielnym vnímaním objektívnej reality. Globalizačné tendencie sa v multilingválnej komunikácii týkajú rovnako originálneho ako aj prekladového textu. Originálny text prospektívne vytvorený pre príjemcov z rôznych jazykových kultúr (máme tu na mysli informačné texty podľa klasifikácie K. Rei) vykazuje isté tendencie k schématickej jazyku. V rovine lexicálnosyntaktickej je to napr. internacionalizácia lexiky, neutralizácia špecifických syntaktických konštrukcií ap. Na vyšších textových rovinách ide o isté „neutralizačné“ prvky v kultúrnych podmienených rozdieloch napr. v argumentačnej štruktúre odborného textu, v žánrovo-textových konvenciách, verbalizačných technikách, v tzv. intersemiotických transformáciách (nonverbálne prvky textu) v layoute ap. Tieto neutralizačné postupy (internacionálny pre-editing) originálneho textu ako celok pozitívne ovplyvujú prekladateľský proces – prinajmenšom v zmysle uľahčenia tvorby lexicografických prekladateľských databáň a rozšírenie možnosti strojového prekladu. Zároveň však prinášajú úskalia, s ktorými sa musí vyrovnávať praktizujúci prekladateľ a v profylaktickej rovine i didaktik pripravujúci budúcich translátorov.

Príkladom sa k názoru M. Bakerovej, že samotný jazyk prekladu vykazuje isté univerzálne, ale zároveň si uvedomujeme, že presvedčivejšie potvrdenie existencie týchto univerzálií by si vyžadovalo rozsiahlejší výskum v oblasti korpusovej lingvistiky, ktorej súčasťou je aj porovnávanie korpusov pôvodných a prekladových textov. M. Bakerová definuje prekladateľské univerzálne ako „charakteristické znaky prekladových textov, ktoré platia univerzálne pre všetky prekladové texty, nielen pre dvojice prekladových textov určitej dvojice jazykov, a ktoré nie sú výsledkom interferencie z určitých jazykových systémov. Zahrnuje sem 1. všeobecnú tendenciu k explicitnosti prekladových textov, 2. zjednodušovanie a „zjednotenie“ pasáží, ktoré sú vo východiskovom texte, 3. „vnášanie“ jazykových noriem východiskového jazyka a štandardizácia iných nekonvenčných prvkov východiskového textu, 4. prípady opakovania sa riešia bu synonymami alebo vynechávaním, 5. v úsilí „naturalizovať“ cieľový text, prekladatelia nadávajú typické prvky cieľového jazyka, 6. v procese prekladu sa môžu objaviť „určité typy rozloženia určitých prvkov v prekladových textoch oproti východiskovým textom ale aj oproti pôvodným textom v cieľovom jazyku (Baker, 1993, s. 245).

Ak pokračujeme vo svojich úvahách alej, kladieme si otázku ako sa v storoch globalizácie zmení postoj prekladateľa k východiskovému textu (originálu) i k samotným prekladateľským postupom. Musíme konštatovať, že originálny text určenej multilingválnej publiku, postupne stráca status klasického originálu reprezentovaného všetkými kultúrno-špecifickými prvkami materializovanými v jazyku a tenduje k „nadrárodnému“, „internacionálnemu“ textovému produktu materializovanému „neutrálnymi“ výrazovými prostriedkami.

Prekladový text realizovaný v „treťom kóde“ už tieto univerzálne vykazujú apriórne, aj keď na rozdiel od „internacionalizovaného“ originálu nikdy nie vedome a intencionalne. Pohybuje sa však skôr v rovine naturalizácie.

Kým naturalizácia je v teórii translácie známym prekladateľským postupom a týka sa „filtrovania“ kultúrnych informácií v škále naturalizácia (vnášanie prvkov

domácej kultúry) -kreolizácia (propor né zastúpenie prvkov domácej a cudzej kultúry) - exotizácia (zámerné prenášanie prvkov cudzej kultúry) do prekladového textu, je pojem internacionalizácie prekladového textu nóvum, ktoré priniesla práve globalizácia komunikácie. Sú asný prekladate sa pri výbere transla nej metódy bude skôr pohybova v škále naturalizácia – internacionalizácia, ak chápeme preklad funk ne ako adekvátny prenos informácie z východiskového jazyka do cie ového.

Internacionalizácia ako nový prvok v prekladate skej teórii i praxi sa bude musie premietnu i do didaktickej prípravy prekladate ov. Kým doteraz bola sú as ou translátorskej kompetencie prekladate ov a tlmo níkov kulturologická zložka, chápaná ako schopnos identifikova , verbalizova a reflektova kultúrne špecifiká východiskového jazyka s cie om realizova kultúrny transfer do cie ového jazyka, prekladate nového tisícro ia bude musie vedie postupova aj v opa nom garde, t.j. informatívne textové žánre „dekulturalizova “. V praxi to znamená, že prekladate ská kompetencia sa bude musie rozšíri o nadobudnutie schopnosti východiskový text internacionalizova , t.j. preloži ho v kultúrne nezávislom „neutrálnom“ štýle. Tento fakt však vôbec neznamená devalváciu kulturologickej kompetencie prekladate a – skôr naopak. Kým zatia sa prekladate pohyboval v manévrovacom priestore medzi kultúrnym „kalkom“ a kultúrnym dištancom, teraz si bude musie zvoli cestu medzi oboma extrémami. V didaktike výu by je potrebné posilni kontrastívnu rovinu v nácviu kulturologickej kompetencie, pretože ak doteraz bola (aspo teoreticky) akceptabilná disparátna kontrastivita, t.j. oddelená znalos všetkých nosných prvkov východiskovej a cieovej kultúry, v sú asnosti si bude môc prekladate len v priamej konfrontácii uvedomi , o je kulturologicky špecifické pre ten-ktorý jazyk, a až na tejto báze h ada neutrálne výrazivo. Práca prekladate a sa v sú asnosti oraz viac približuje práci editora, resp. technického redaktora, ovládajúceho tzv. „technical writing“. Stálo by za uváženie, i by sa práve procesy intertextuálnej textotvorby nemali už v kurikulárnej rovine sta významným komponentom výu by prekladate ov.

Prirodzene, uvedomujeme si, že miera zastúpenia kulturologickej zložky i jej funkcia je v rôznych textových žánroch rozdielna. V našich úvahách sme ale venovali miesto primárne informatívnym textom, ktoré sú na trhu práce najžiadanejšie a problém internacionalizácie sa ich týka v najvä šej miere. V týchto intenciacích sa niesol aj náš apel na integrovanie tohto fenoménu do didaktiky výu by translátorov.

Literatúra

Reiss, Katharina: Texttypen, Übersetzungstypen und die Beurteilung von Übersetzungen. In:

Lebende Sprachen 22, 3, 1977, s. 97 – 100.

Baker, Mona: Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In:

M. Baker et al. (eds) Text and Technology: In Honour of J. Sinclair. Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1993, s. 233 – 250.

Gromová, E. – Müglová, D.: Otázky osvojovania si kulturologickej kompetencie (Zamerané na translátologicky orientované štúdium). In: Lepilová, K., (ed.) *Lingua et Communica-catio in Sphaera Mercaturae*. Ostravská univerzita, Ostrava 2003, s. 53 – 56.

Hrdlika, M.: Dynamika súčasnej komunikácie a problémy jej translácie. In: Lepilová, K.

(ed.) *Lingua et Communica-catio in Sphaera Mercaturae*. Ostravská univerzita, Ostrava 2003, s. 69 – 73.

Kontaktné adresy

prof. Doc. PhDr. Edita Gromová, CSc.

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta UKF v Nitre

Štefánikova 67

949 74 Nitra

e-mail: egromova@ukf.sk

doc. PhDr. Daniela Müglová, CSc.

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta UKF v Nitre

Štefánikova 67

949 74 Nitra

e-mail: dmuglova@ukf.sk

**TYPOLÓGIA SYNTAKTICKÝCH CVI ENÍ V ŠTUDIJNOM
PROGRAME U ITE STVO
PRE ELEMENTÁRNY STUPE VZDELÁVANIA SO ZAMERANÍM
NA CUDZIE JAZYKY**

Peter Halász, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Im Beitrag wird auf die Eliminierung der unerwünschten grammatischen Interferenzen beim deutschen Satzbau eingegangen. Zum Einüben von korrektem Satzrahmen im deutschen Haupt- und Nebensatz wird vom Verfasser der Übungstyp A empfohlen. Die Übungen B, C, und D sollen zur grammatisch korrekten Realisierung der morphosyntaktischen Valenz deutscher Vollverben beitragen.

Schlüssel-Begriffe

grammatische Interferenz, syntaktische Linearisierung, Satzmodelle, Satzmodelle mit Präpositiv-Ergänzung, lexikalische Substitutionen

Vo vyu ovacom procese štúdia u ite stva pre 1. stupe ZŠ so zameraním na nemecký jazyk sa študujúci dopúšajú množstva gramatických chýb týkajúcich sa stavby nemeckej vety, o čom svedčia aj nasledujúce anonymné príklady vybrané zo študentských písomných prác venovaných téme: Moja výstupová pedagogická prax:

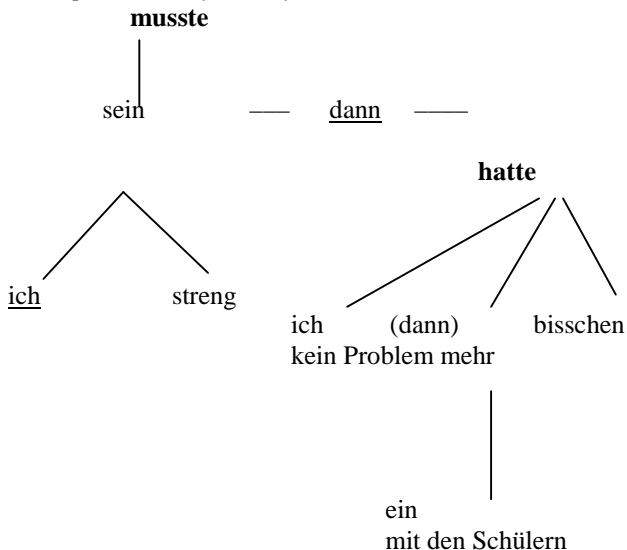
- (1) * *Musste ich ein bisschen strenger sein, dann ich mit den Schülern kein Problem mehr hatte.*
- (2) * *Die Freude ist dann größer, wenn das Lernen macht den Kindern Spaß.*
- (3) * *Die Schüler haben gearbeitet mit dem Lehrbuch „Das Deutschmobil“.*
- (4) * *Zuerst haben wir uns mit dem neuen Text näher kennen gelernt.*
- (5) * *Am Ende der Stunde haben wir uns alles wiederholt.*

Z uvedených príkladov je zrejmé, že študentom spôsobujú ťažkosti predovšetkým: (1) slovosled v hlavnej vete, (2) vetný rámec vo vedľajšej vete, (3) vetný rámec v hlavnej vete ako aj (4-5) rozdielne väzby plnovýznamových slovies vo východiskovom (slovenčina) a cieľovom jazyku (nemčina). Pri odstraňovaní uvedených chýb navrhujeme uplatňovať nasledujúce syntaktické cvičenia:

Cvičenie typu A – syntaktická linearizácia

Cvičenie je zamerané na nácvik správneho slovosledu v nemeckej hlavnej vete. Ako predloha respektíve materiálové východisko funguje dependenciálna štruktúra budúcej lineárnej vety, ktorú má študent poskladať. Cvičenie môže mať takéto znenie:

Spoj dve hlavné vety a vytvor prira ovacie súvetie so správnym slovosledom, ktorému významovo zodpovedá nasledujúca schéma. Príslušnú hlavnú vetu budúceho súvetia za ňi pod iarknutým vetným lenom:



Problémovým sa pre študenta javí stanovenie poradia pre ur itý slovesný tvar. Ako pomôcku preto odporú ame nasledujúcu šablónu, ktorá študentovi pomôže získa orientáciu týkajúcu sa správneho poradia vetných lenov:

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

Pomôcka: poradie vetných lenov

- 1 – podmet alebo zdôraznený vetný len
- 2 – ur itý slovesný tvar**
- 3 – ostatné vetné leny
- 4 – významová (odlú ite ná) as prísudku, neur itok slovesa

Šablóna predstavuje vizualizáciu vetného rámca v hlavnej vete. Prezentované cvičenie typu A (syntaktická linearizácia) tak môže prispieť k eliminácii resp. odstráneniu neželaných syntaktických chýb vo vetách (1) a (3), ktoré správne znejú takto:

(1) *Ich **musste** ein bisschen **streng sein**, dann **hatte** ich mit den Schülern **kein Problem mehr**.*

(3) *Die Schüler **haben** mit dem Lehrbuch „Das Deutschmobil“ **gearbeitet**.*

Pomôcku možno analogicky využiť aj pre podradovacie súvetie, ktorého vedľajšiu vetu obopína určitý slovesný tvar s posledným miestom v poradí:

wenn (podradovacia spojka)

1	3	4	2
---	---	---	---

Pomôcka: vetný rámec vo vedľajšej vete

1 – podmet

3 – ostatné vetné členy

4 – významová (odlúčiteľná) časť prísudku, neurčitok slovesa

2 – **určitý slovesný tvar**

Veta (2) má potom takýto správny slovosled:

(2) *Die Freude ist größer, wenn das Lernen den Kindern **Spaß macht**.*

Pri odstraňovaní syntaktických chýb vo vetách (4) a (5) našich študentov navrhujeme tieto tri typy cvičení: vzorové vetné modely, vetné modely s predložkovým aktantom a lexikálne substitúcie. Chybné vety (4) a (5) súvisia s odlišnou morfosyntaktickou valenciou slovíčiek *kennen lernen* a *wiederholen* v nemčine a slovenčine. Študent má pri ich uplatnení vo vete tendenciu prebrať valenciu slovenských ekvivalentov *oboznámi sa* a *zopakovať si*, ktorú možno vyjadriť takto:

oboznámi sa_{N, s+I}

(4) * *Zuerst haben wir uns mit dem neuen Text näher kennen gelernt.*

zopakovať si_{N, A}

(5) * *Am Ende der Stunde haben wir uns alles wiederholt.*

Za uvedené chyby je zodpovedný negatívny transfer (interferencia), ktorý spôsobí, že študent preberie slovenské väzby na nemecké ekvivalenty, kde neplatia. Pre porovnanie uvádzame i správnu valenciu nemeckých problémových slovíčok:

Skôr ako pristúpime k prezentácii spomínaných troch typov syntaktických cvení zameraných na nácvik správnej realizácie valených väzieb nemeckých slovíes, považujeme za dôležité objasni chápanie pojmu valencia. V tejto súvislosti upozor ujeme na definíciu Jozefa Ruži ku, ktorý pracuje s pojmami valencia slovesa a intencia slovesného deja. „*Intencia iže zameranie slovesného deja je plynutie deja v priestore od východiskového bodu (=agens) k cie ovému bodu (=paciens). Je tu teda troj lenná štruktúra: agens akcia paciens.*“³ Túto definíciu sémanticky chápanej intencie považujeme za ideálne východisko pre priblíženie sa ku k ú ovému pojmu valencia: „*Valencia slovesa je schopnos slovesa viaza na seba istý po et substantívne pomenovaných ú astníkov deja, nachádzajúcich sa v istom gramatickom tvare. Ú astník deja (actant) je teda osoba alebo vec zú ast ujúca sa na deji v akomko vek zmysle.*“⁴ Jozef Ruži ka takto nadväzuje na francúzskeho lingvistu Luciena Tesnière⁵, ktorý sa ako prvý systematicky zaoberal valenciou slovesa, ke popísal štruktúru jednoduchej vety. K významným predstavite om valen nej gramatiky v nemeckej lingvistike patrí Gerhard Helbig, ktorého prínos spo íva v tom, že za ú astníkov slovesného deja pokladá nielen podmet a predmety, ale aj niektoré príslovkové ur enia, ba dokonca aj menné prísudky.⁶

Cvi enie typu B – vzorové vetné modely

Cvi enie je zamerané na fixáciu valených väzieb nemeckých plnovýznamových slovíes, ktoré sa nie vždy zhodujú s ekvivalentami vo východiskovom, slovenskom jazyku. Študent je asto konfrontovaný s negatívnym transferom, ke morfosyntaktickú valenciu slovenského slovesa uplat uje aj v nem ine, kde táto neplatí. Vety (4) a (5) našich probantov sú toho dôkazom. Vzorové vetné modely uplat ované v našom vyu ovanom procese rátajú s klasifikáciou jedenástich aktantných typov významného predstavite a dependen nej gramatiky Ulricha Engela.⁷ V jeho klasifikácii ide o tieto typy ú astníkov slovesného deja:

³ Ruži ka, Jozef (1968), s. 54

⁴ Ruži ka, Jozef (1968), s.51

⁵ Tesnière, Lucien (1980)

⁶ Helbig, Gerhard – Schenkel, Wolfgang (1991)

⁷ Engel, Ulrich (1996), s. 187

aktantný typ	aktantná symbolika
avovalen ný participant (podmet)	N
priamy predmet	A
predmet v genitíve	G
predmet v datíve	D
predložkový predmet	väzba predložkového pádu
aktant miesta	wo?
aktant smeru	wohin? woher?
aktant množstva a miery	wie viel? _A wie weit? _A wie lange? _A
podstatné meno v prísudku	was? _{SubN} wie? _{SubN} wie? _{SubA}
prídavné meno v prísudku aktant spôsobu	was? _{Adj} wie? _{Adj} wie? _{Adv}
dejový aktant	was geschehen? was machen? was geschieht?

Kombinácia jednotlivých aktantných typov predstavuje vetný model priradený k danému plnovýznamovému slovesu, ktorý je teda vyjadrením jeho valencie. Cvi enie typu B môže mať nasledujúce znenie:

Prira te k nasledujúcim vzorovým vetným modelom 1 – 10 vhodné vetné príklady a – j pod a vzoru:

Ic

1. N, A a: Der Unterricht dauert den ganzen Vormittag.
2. N, A, G b: Ich finde, wir müssen mit ihm darüber reden.
3. N, A, D **c: Die Schulkinder wiederholen die deutsche Grammatik.**
4. N, an + A d: Unser Vater fährt uns zur Schule.
5. N, wo? e: Die Mutter verdächtigt den kleinen Michael des Lügens.
6. N, A, wohin? f: Er heißt Georg.
7. N, wie lange?_A g: Der Michael gesteht seiner Mutter alles.
8. N, wie?_{SubN} h: Ihr Lehrer wohnt in Karlsruhe.
9. N, A, wie?_{Adj} i: Simone denkt an ihren Freund.
10. N, was geschieht? j: Ich finde seine Rede überzeugend.

Cvi enie typu C – vetné modely s predložkovým aktantom

Ke že predmetový predložkový pád požadovaný nemeckým slovesom nemusí vždy zodpoveda identickému slovenskému predložkovému ekvivalentu, považujeme nemecký predložkový predmet za problémový aktantný typ. V sloven ine mu môže, totiž, zodpoveda aj odlišný predložkový pád, ba dokonca aj holý (bezpredložkový) pád. Cvi enie typu C môže ma napríklad takéto znenie:

V nasledujúcich vetách dop te chýbajúcu predložku pod a vzoru:

Ich verzichte auf mein Geld.

Er leidet _____ einer unbekanntten Krankheit.

Unsere Akademiker verfügen _____ ausgezeichnete Sprachkenntnisse.

Der Bus-Fahrer hat _____ zwei Verkehrsregeln verstoßen.

Sie ermittelt _____ diesem Fall.

Die ganze Welt trauert _____ die Opfer der Flut-Katastrophe in Asien.

Cvi enie typu D – lexikálne substitúcie

V tomto prípade ide o obmenu predchádzajúceho cvi enia, v ktorom má študent k dispozícii vetný vzorec, do ktorého dosadzuje dané lexikálne substitúcie uvedené v okrúhlej zátvorke, ale v správnom gramatickom tvare.

verzichten N, auf + A (ich, mein Geld)

Ich verzichte auf mein Geld.

leiden N, an + D (er, eine unbekanntte Krankheit)

verfügen N, über + A (unsere Akademiker, ausgezeichnete Sprachkenntnisse)

verstoßen N, gegen + A (der Busfahrer, zwei Verkehrsregeln)

ermitteln N, in + D (sie, dieser Fall)

trauern N, um + A (die ganze Welt, die Opfer der Flut-Katastrophe in Asien)

Prezentovanou typológiou cvi ení sme chceli ukáza , ako možno eliminova najfrekventovanejšie morfosyntaktické chyby, ktorých sa študujúci dopúš ajú pri tvorbe nemeckých viet. Zatia o cvi enie typu A - syntaktická linearizácia má navodi znalos vetného rámca v hlavnej a ved ajšej vete, typy B (vzorové vetné modely), C (vetné modely s predložkovým aktantom) a D (lexikálne substitúcie) majú eliminova neželanú interferenciu, ku ktorej dochádza pri preberaní valencie

slovenských slovies na nemecké slovesné ekvivalenty vykazujúce odlišnú gramatickú väzbu.

Literatúra

Bitter, Karol (1976): Využitie vzorových vetných modelov vo využívaní nemeckého jazyka na ZDŠ. [Vysokoškolské učebné texty Pedagogickej fakulty v Nitre.] 1. vyd. SPN, Bratislava 1976.

Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik. 3. Auflage. Julius Groos Verlag, Heidelberg, ISBN: 3-87276-752-6

Helbig, Gerhard – Schenkel, Wolfgang (1991): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8. Auflage. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, ISBN: 3-484-10456-2

Nížniková, Jolana – Sokolová, Miloslava a kol. (1998): Valenčný slovník slovenských slovies. FiF Prešovskej univerzity, Slovacontact, Prešov, ISBN: 80-88885-53-1

Ružička, Jozef (1968): Valencia slovies a intencia slovesného deja. In: Jazykovedný časopis XIX, Vydavateľstvo SAV, s. 50 – 56

Tesnière, Lucien (1980): Grundzüge der strukturalen Syntax. [Hrsg. u. übers. von Ulrich Engel.] 1. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart, ISBN: 3-12-911790-3

Kontaktná adresa

Mgr. Peter Halász

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov

Drážovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

tel.: 00421(0)907 670 251

e-mail: phalasz@ukf.sk

CIELE CUDZOJAZY NÉHO VZDELÁVANIA PRE PLURILINGVÁLNU EURÓPU

Jana Har anská, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The paper presents the main objectives of foreign language education for plurilingual Europe. It characterizes the prior principles of the current language policy of the Council of Europe stated in its main documents, mainly in the Common European Framework for Languages (Strasbourg, 2001). The reader is offered not only possible interpretations of the concept *plurilinguism* but tackles the main challenges for implementing the principles into Slovak national educational documents too.

Key words

objectives of foreign language educational policy, Council of Europe, plurilinguism multilinguism, plurilingual education, competence, repertoire of means of communication, transversal competence, complex competence, Common European Framework for Languages, national educational documents, educational standards, foreign language curricula, levels of foreign language competence, European Language Portfolio

Zámery a ciele jazykovej politiky Rady Európy

Dynamiccké zmeny sú asnej spoločnosti ovplyvujú každú oblasť nášho života. Logicky zasahujú aj do výučby cudzích jazykov, ktorá je dnes nespochybniteľná, rovnako ako je nespochybniteľná potreba každéholoveka, ktorý chce dnes uspieť vo svojej profesii, aktívne ovláda aspoň jeden svetový jazyk. To platí najmä pre strednú a staršiu strednú generáciu, na mládež sa však kladú zvýšené nároky a podľa požiadaviek Rady Európy, do roku 2010 absolventi stredných škôl majú ovládať dva cudzie jazyky. Pojmy ako sú *jazyková edukácia*, *politika*, *plurilingvizmus*, *Spoločný európsky referenčný rámec jazykov* (alež SERRJ), *Európske portfólio jazykov* učitelia cudzích jazykov ešte prednedávnom nepoznali a na Slovensku sa dostávajú do povedomia len postupne. Práve objasnením ich významov vo všeobecnom i národnom kontexte sa v našom príspevku budeme zaoberať.

Jazyková politika sa chápe ako vedomá úradná aktivita, ktorá sa usiluje zasahovať do statusu jazykov akéhokoľvek typu – národného, regionálneho, cudzieho atď., pričom rešpektuje ich formy, sociálne funkcie ako aj ich miesta v edukácii. Jazyková politika sa môže realizovať prostredníctvom všetkých oblastí. Týka sa jazykových práv vrátane minorít, súdov a administratívy, verejných oznámení, médií a výučby jazyka na všetkých stupňoch edukácie.

Jazyková edukácia **politika Rady Európy** (alež JEP RA) podľa jej dokumentu *Plurilingválne vzdelávanie v Európe*, (Strasbourg, 2004) formuluje 5 zásadných **cieľov**:

1. **plurilingvizmus** - pod a ktorého po as svojho života má každý jedinec právo na to, aby sa mohol nau i komunikova vo viacerých jazykoch v súlade so svojimi potrebami;

2. **rozmanitos jazykov** - Európa je multilingválna a všetky jej jazyky sú rovnocenné nástroje komunikácie a sú vyjadrením identity; právo používa a u i sa svoj národný jazyk je chránený Dohodami RE;

3. **vzájomné porozumenie** - príležitos u i sa iné jazyky je nevyhnutnou podmienkou interkultúrnej komunikácie a akceptácie kultúrnych odlišností;

4. **upevnenie demokratického ob ianstva** - ú as na demokratických a sociálnych procesoch v multilingválnej spo nosti u ah uje práve plurilingválna kompetencia jednotlivcov;

5. **sociálna súdržnos** - rovnos príležitostí na rozvoj osobnosti, vzdelanie, zamestnanie, prístup k informáciám a kultúrne obohatenie závisí od možnosti prístupu k cudozjazy nému vzdelávaniu po celý život.

Plurilingvizmus – tento základný princíp vzdelávacej politiky RE v oblasti výu by jazykov sa chápe ako vnútorná schopnos udi používa a u i sa, i už sám alebo prostredníctvom výu by, viac ako jeden jazyk. Táto schopnos je definovaná v SERRJ (s. 168) ako *“schopnos používa jazyky na komunikatívne ciele a podie a sa na medzikultúrnych aktivitách, pri ktorých lovek vnímaný ako spo lo enský inite , má skúsenosti z nieko kých kultúr, ovláda nieko ko jazykov a dokáže v nich komunikova na rôznej úrovni pokro ilosti.“*

Plurilingválny lovek teda ovláda repertoár jazykov a jazykových variantov, v rámci ktorých má osvojené rôznorodé kompetencie na rôznych úrovniach ich používania. *Plurilingválne vzdelávanie* pomáha šíri uvedomenie si, pre o a ako sa lovek u í jazyky, ktoré si vybral; dáva šancu edukantom uvedomi si, že jednotlivé zru nosti pri u ení sa jazykov sú prenosné z jedného jazyka na druhý; rozvíja rešpekt pred plurilingvizmom ostatných jedincov a hodnotami jazykov a ich variantov bez oh adu na ich oficiálne postavenie v spo nosti; napomáha rozvoju rešpektu pred kultúrami iných identít; šíri schopnos prijíma a sprostredkova vz ahy, ktoré existujú medzi jazykmi a kultúrami; rozširuje globálny integrovaný prístup k jazykovému vzdelávaniu v osnovách.

Plurilingvizmus ako princíp sú asnej európskej jazykovej politiky

Prijatie plurilingvizmu ako hlavného piliera jazykového vzdelávania v Európe reaguje na spo lno-politický vývin v minulosti a zároveň sa snaží odpoveda na aktuálne problémy dneška. Ako uvádza Ciprianová (2005, s. 2), *„myšlienka purilingvizmu je reakciou aj na prebiehajúce procesy globalizácie a s ou súvisiace dominatné postavenie anglického jazyka... Je pravdepodobné, že globálna angli tina ako jazyk spojený s vplyvom médií i vzdelávacej politiky jednotlivých štátov pluralitu jazykov skôr oslabuje ako podporuje.“* Bez uplat ovania a rešpektovana plurilingválnych princípov v európskom vzdelávaní sa kultúrne a jazykovo rozmanitá Európa nedá zachova . Interakcia medzi jazykovo a kultúrne odlišnými komunitami si nutne vyžaduje rozširovanie jazykových znalostí ob anov Európy, ale rovnako i rozvíjanie spolupráce a medzinárodného porozumenia. Vysoká migrácia obyvate stva za prácou, štúdiom a poznaním kladie nové nároky na vzdelávanie, ktoré by malo túto mobilitu

u a h i aj s dôrazom na výchovu k demokratickému ob ianstvu a prípravu na spoluzítie asto ve mi odlišných jazykov, kultúr a náh adov na svet. (Ciprianová, ibid) Prínos plurilingvizmu má jednak pragmatický aspekt, teda umož ňuje uplatnenie sa na medzinárodnom trhu práce a tiež v potenciáli budovania európskej identity a vzájomných vz ahov na báze jazykovej tolerance a ob ianskej rovnoprávnosti .

Zatia o plurilingvizmus je cie om jazykovej eduka nej politiky, nezaobíde sa bez možnej významovej nepresnosti, nako ko práve jeho flexibilita ho ponecháva otvoreným rôznym interpretáciám, ktoré zah ajú iné pojmy, vrátane jazykovej rôznorodosti, multilingvizmu i bilingvizmu.

Základné odlíšenie plurilingvizmu od multilingvizmu

Multilingvizmus sa chápe ako znalos viacerých jazykov, alebo koexistencia viacerých jazykov v danej spo lnosti. Dá sa dosiahnu rozšírením ponuky jazykov v príslušnom vzdelávacom systéme, alebo povzbudzovaním žiakov u i sa viac ako jeden cudzí jazyk, alebo redukciou dominantného postavenia anglického jazyka v medzinárodnej komunikácii. (ESRRJ, 2001)

Multilingvizmus a multikultúrnos reprezentujú kultúrne dedi stvo Európy a sú obohatením každého štátu, napr. len na Slovensku je okrem úradného jazyka používaných v menšom i v šom rozsahu osem alších jazykov. Mnohé jazyky sa však v dnešnej Európe nachádzajú v ohrození .

Plurilingvizmus je možné interpretova aj ako princíp na zachovanie existujúcej širokej ponuky európskych jazykov. Dnes je v európskom priestore viac ako 220 pôvodných jazykových variantov, z ktorých 40 má status úradného, národného alebo štátneho jazyka. Práve táto mnohorakos sa považuje za antropologické a kultúrne dedi stvo, ktoré treba ochra ova .

Plurilingvizmus (alej PL) – možno chápa

a) ako **ponuku rôznych jazykov v rámci eduka ných systémov** – jej cie om je zabezpe i lepšiu komunikáciu medzi Európanmi než v minulosti

b) **PL je kompetencia, ktorá sa dá nadobudnú** – všetci užívatelia jazyka sú v podstate potencionálne plurilingválni v tom zmysle, že sú schopní si osvoji nieko ko jazykov na rôznych úrovniach pokro ilosti bez oh adu na to, i sa ich u ili v škole alebo nie. Plurilingválni udia nie sú polygloti a plurilingvizmus nemožno považova za privilégium len talentovanej elity. Existuje v každom z nás, aj ke psycholingvistické procesy ich osvojovania sa môžu rôzni pokia ide o osvojovanie si blízkyh i vzdialených jazykov a ich variantov s oh adom na materinský jazyk.

c) PL možno chápa ako **otvorený repertoár rôznych jazykov, ktoré jedinec ovláda na rôznych stup och**. Cie om nie je, aby lovek dosiahol dokonalos vo v šom po te jazykov, ale aby si rozvíjal schopnos používa viac ako jeden jazyk na rôznych úrovniach pre rôzne ú ely. Považuje sa za repertoár, ktorý sa dá meni a dop a v priebehu celého života loveka. Preto sa zdôraz uje poteba celeživotného jazykového vzdelávania, od úspešnosti ktorého závisí aj kariérny vzostup a uplatnenie sa odborníka v medzinárodnom meradle.

d) PL sa považuje aj za *repertoár komunikatívnych nástrojov*, ktoré hovoriaci používajú pod a vlastných potrieb. Jazykové varianty, z ktorých sa tento zoznam skladá, môžu mať rôzne funkcie, ako napr.: používanie v rodine, v práci, v úradných i bežných situáciách a pod. Dokonca sa môže používať niekoľko variantov sukcesívne alebo v tom istom reálnom prejave. Ide o prepínanie z jedného jazykového kódu do iného, čo poskytuje jeho používateľovi flexibilitu v komunikácii.

e) A napokon PL ako *transverzálna kompetencia vzahujúca sa na všetky osvojené alebo naučené jazyky* – podľa SERRJ táto spôsobilosť je *existenciou istej komplexnej kompetencie*.“ (SERRJ, 2001, s. 168) Na rozdiel od zaužívaného separátneho ponímania kompetencie v jednotlivých jazykoch plurilingvistický prístup zdôrazňuje existenciu jednej kompetencie, ktorá prestupuje viaceré jazyky a kultúry. Tento prístup nevyžaduje od študentov ovládanie niekoľkých jazykov na rovnakej úrovni, ale umožňuje širokú variabilitu v stupoch znalosti jazykov a hlavne koordináciu medzi ich osvojením a učením. Podľa tohto prístupu, keďže sa v podstate zdôrazňuje tie isté reálne zručnosti, využívanie rôznych jazykov sa má spájať a nadväzovať.

Ciele JEP RE sú reflektované vo viacerých dokumentoch, z ktorých zásadné, bez ktorých sa edukátori nezaobídu, sú: *Návod na sprístupnenie jazykovej edukatívnej politiky v Európe* (Strasbourg, 2003), má analyticko-teoretický charakter, ale najmä uvádzaný *SERRJ učenie, využívanie, hodnotenie*, ktorý poskytuje spoločné referenčné kritériá, umožňuje národnú a medzinárodnú koordináciu pri plánovaní výučby a porovnávaní skúšok vo vzťahu k spoločným európskym štandardom a úrovňam. (Pomáha školským administratívnym pracovníkom, tvorcom kurzov, učiteľom, metodikom, skúšobným komisiám pri koordinácii ich činnosti. V súvislosti sa pripravuje jeho slovenský preklad do tlače). Tretím zásadným dokumentom je *Európske jazykové portfólio* (Strasbourg 2001). Jeho bližšiu charakteristiku uvádzame v prílohe príspevku.

Súčasný stav a perspektívy jazykového vzdelávania na Slovensku

Na základe týchto poznatkov si môžeme položiť otázku, do akej miery a či vôbec sa ciele JEP RE reflektujú v našich vzdelávacích dokumentoch.

Prvým predpokladom pre zabezpečenie kvalitného vzdelávania je, že učiteľ má jasne stanovené ciele a obsah toho, čo chce naučiť a za ktorý to má dosiahnuť. V praxi to znamená, že má k dispozícii relevantnú učebnú osnovu. Začiatkom 90. rokov na Slovensku však osnovy výučby jazykov chýbali a na stredných školách sa používali staré. Trvalo celé desaťroky, kým sa rozhodlo, kedy a v akom rozsahu sa bude s výučbou jazykov začínať a kým sa objavili aktuálne. Žiaľ, učebné osnovy pre ZŠ vydané v roku 2001 majú niekoľko alternatív a ich najzávažnejším nedostatkom je, že úplne nezabezpečujú nadväznosť výučby jazykov na rôznych stupoch škôl. Podľa výskumov Štátnej školskej inšpekcie v Bratislave z roku 2004 až dve tretiny žiakov z 9. ročníkov ZŠ nepokračujú v prvom cudzom jazyku, ale začínajú odznova alebo v druhom jazyku nepokračujú vôbec a volia si iný. Prichádza tak, okrem morálnej a motivačnej

ujmy, aj k miliónovým finančným stratám. Pokiaľ ide o súasné osnovy pre základné a stredné školy, ich jednoznačným pozitívom je, že kladú dôraz na komunikatívny prístup k výučbe jazykov, ktorý je zameraný najmä na rozvoj rečových zručností žiakov. Ako uvádzajú, učenie cudzieho jazyka má za cieľ – „okrem všeobecnej kultivácie osobnosti žiaka po stránke rozumovej, emocionálnej a vôľovej – vytvoriť prostredníctvom špecifického obsahu a postupov predpoklady pre interkultúrnú komunikáciu v rámci Európy a sveta, a tak umožniť rozšírenie kultúrneho obzoru žiakov.“ V tomto smere korešpondujú s hlavnými cieľmi JEP RE. Na druhej strane je však nedostatok dokumentov, ktoré odrážajú témy dané RE: multikultúrna spolupráca, ľudia a spolupráca, starostlivosť o hendikepovaných, spolupráca v európskom priestore a pod. A ak sú takéto materiály, nie sú pripravené tak, aby ich učiteľ mohol priamo na hodine použiť. Dostupnosť týchto materiálov pre nášho učiteľa je ešte obmedzenejšia než v iných členských krajinách RE.

Cieľom vyučovania cudzích jazykov podľa platných osnov ZŠ (aj UO Cj) je, aby žiak dosiahol mierne pokročilú úroveň komunikatívnej kompetencie. Tá podľa Rámca zodpovedá úrovni A2. Podľa Rámca vyučovanie jazyka v školách má zdôrazňovať ciele, ktoré sa na úrovni I. stupňa ZŠ vzťahujú k všeobecnej kompetencii žiaka a na II. stupni ZŠ majú smerovať k jeho komunikatívnej jazykovej kompetencii. Porovnanie učebných osnov cudzích jazykov je jednou zo súasných úloh Štátneho pedagogického ústavu a zatiaľ nie je ukončené. Bližšie porovnanie napríklad *rozšíreného variantu výučby jazykov od 3. -9. ročníka* s Rámcom na úrovni rečových zručností, jazykových prostriedkov, tematických okruhov a metód nás oprávňuje konštatovať, že aj keď sa hlavný cieľ jazykovej edukatívnej politiky RE - plurilingvizmus ako termín explicitne v UO Cj neuvádza - zodpovedá základným požiadavkám RE.

Pokiaľ ide o situáciu implementácie cieľov jazykovej edukatívnej politiky RE na našich stredných školách, možno konštatovať, že koncepcia maturitnej skúšky je prínosom pre zabezpečenie porovnateľnosti a kompatibility finálnej kvality cudzojazyčného vzdelávania na stredných školách učiteľom s cudzojazyčným vzdelávaním v krajinách EÚ. Podobným prínosom je aj vypracovanie štandardov úrovne ovládania Cj v podobe dokumentu pod názvom *Katalóg cieľových požiadaviek pre úroveň B1 a B2* ako aj dokumentu, ktorý špecifikuje požiadavky na testy jednotlivých zručností, ktoré sú predmetom externej maturitnej skúšky. Tieto požiadavky sú zhodné s požiadavkami v SERRJ. V praxi to znamená, že maturant by mal dosiahnuť minimálne vedomostnú úroveň B1, ale pri systémovom nadväznom type štúdia jazykov sa domnievame, že by každý maturant mohol dosiahnuť úroveň B2 (ba aj vyššiu - podľa Rámca úroveň C - učiteľom A). Za jeden z nedostatkov novej koncepcie maturitnej skúšky však považujeme absenciu zavedenia už vypracovaných kritérií na hodnotenie rečového prejavu maturanta, ktoré zabezpečujú skutočnú objektivitu internej časti skúšky a sú aj reliabilnejším dokladom dosiahnutej úrovne komunikatívnej kompetencie adepta vysokoškolského štúdia.

Dokumenty RE formulujú viaceré výzvy do budúcnosti, z ktorých spomenieme potrebu zisti :

- aké sú longitunálne vzťahy medzi výukou jazykov na rôznych úrovniach vzdelávania
- aké ďalšie predmety možno v jazyku využívať, s akými predpokladanými výsledkami (CLIL: obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie)
- aké sú vzťahy medzi učebnými plánmi rôznych jazykov
- ako možno uznáva mimoškolské jazykové vzdelávanie (na jazykových školách, kurzoch akadémiách a pod.)
- aké je personálne zabezpečenie
- aká je podpora celoživotného jazykového a dištančného vzdelávania

K výzvam pre Slovensko možno zaradi nasledujúce požiadavky:

- dopracovať vzdelávacie štandardy a osnovy pre všetky jazyky
- zjednotiť a skoordinať nadväznosť výuky jazykov na jednotlivých stupňoch škôl, najmä zo ZŠ na SŠ ale aj na VŠ
- riešiť kvalifikovanosť učiteľov jazykov
- zabezpečiť spoľahlivé nástroje hodnotenia komunikatívnej kompetencie edukantov (založené na reálnom spôsobe výuky, hodnotí to, o čom sa učia a ako sa učia)
- zabezpečiť dostupnosť uvádzaných dokumentov do škôl, zaviesť Portfólio ako prirodzený nástroj evidencie vývinu cudzojazykovej kompetencie a sebahodnotenia učebného procesu každého edukanta; zistiť, ako sa dodržiava
- rešpektovať ambiciózne požiadavky EJP v každodennej výuke.

Toto sú aspoň niektoré zásadné výzvy, s ktorými sa musíme popasovať a zvládnuť ich spoločne. Komunikatívne ovládanie cudzích jazykov a výchova k plurilingvizmu sa dotýka každého jedinca bez ohľadu na vek a dokonca i spôsob edukácie. Stáva sa celoživotným poslaním. V plnej miere naplniť staré príslovie: *Ko ko jazykov ovládaš, to kokrát si lovekom.*

Literatúra

- CIPRIANOVÁ, E. (2005): Plurilingvizmus a výchova k tolerancii, interkultúrnemu porozumeniu a podpore jazykovej a kultúrnej rozmanitosti v Európe. In. *Inováciami k rozvoju plurilingvizmu*. CD ROM príspevkov z medzinárodnej konferencie. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií, UKF. *The Common European Framework for Languages*. Strasbourg, 2001. *The European Language Portfolio*. Strasbourg, 2001.
- MALÍKOVÁ, M., KORMOŠOVÁ, M., URAKOVÁ, B. 10.9. 2005. *Plurilingvizmus - súčasť funkčnej gramotnosti pre 21. storočie*. <http://www.institut.ukf.sk/PLURILINGVIZMUS%20-%20M.%Mal%EDKOV%El.doc>
- Plurilingual Education in Europe*. Strasbourg, 2004.

Príloha

Európske portfólio jazykov (European Language Portfolio, Strasbourg, 2001) – je osobný dokument umožňujúci každému majiteľovi ukázať úspechy a kompetencie v rôznych jazykoch, na rôznych úrovniach, a to medzinárodne transparentným spôsobom, ktorý zároveň umožňuje zaznamenávať si dôležité kontakty s inými kultúrami. Jeho cieľom je šíriť plurilingvizmus prostredníctvom zvýšenej motivácie a podpory celoživotného jazykového vzdelávania. Má dve funkcie: 1. *referujúcu, oznamujúcu (reporting)*, ktorá dopĺňa oficiálne osvedčenia a diplomy o jazykovej spôsobilosti. Umožňuje jeho používateli zdokladovať uenie jazyka/-ov mimo formálnej edukácie. Transparentnosť sa dosahuje používaním šiestich úrovní ovládania jazyka podľa SERRJ; 2. *pedagogickú*, ktorá jednak umožňuje používateli Portfólia sprahadni vlastný učebný proces a zároveň podnecuje reflexívne učenie, upevňuje rozvoj autonómneho učenia a zručnosti podporujúce celoživotné vzdelávanie. Portfólio tvoria *tri komponenty*: **jazykový pas / language passport**, ktorý si používatel pravidelne aktualizuje v podobe súhrnného opisu svojej jazykovej identity, dosiahnutých výsledkov a interkultúrnych zážitkov a skúseností; **jazykový životopis / language biography**, ktorý sa používa na učenie cieľov, monitorovanie rozvoja, hodnotenie vlastných výsledkov a sebareflexiu; **dossier (súbor dokumentov a materiálov)**, v ktorom sa zaznamenáva aktualizovaný výber prác na ilustráciu, o všetko jeho používatel dokáže v cudzích jazykoch vyjadriť. Okrem základnej verzie pre žiakov 2. stupňa ZŠ a adolescentov dnes existuje aj Portfólio rozšírené o časť pre žiakov mladšieho školského veku (od 8 rokov -12) a dospelých nad 20 rokov, ktoré obsahujú podobne ako pôvodná verzia všetky formy a nástroje, ako aj preklady niektorých z nich do troch jazykov. U **dospelých edukantov má Portfólio** aj informačnú funkciu pre zamestnávateľa, ktorý nielenže je prostredníctvom týchto záznamov podrobne informovaný o jazykovej kompetencii svojho zamestnanca, ale na jeho základe môže rešpektovať požiadavky svojho zamestnanca na ďalšie vzdelávanie.

Kontaktná adresa

PhDr. Jana Hartanská, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

e-mail: jhartanska@ukf.sk

PO ÍTA OM SPROSTREDKOVANÁ KOMUNIKÁCIA VO VYU OVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Jana Hromníková, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract

Computer mediated communication can play an important role in foreign language teaching. Lack of knowledge, lack of access contribute to the underuse of communication technology in the FL classrooms. The article explores the issues related to the use of CMC in ELT and outlines some of its potentials .

Key words

CMC (Computer mediated communication), synchronous communication, asynchronous communication, forms of communication, learning platform, internet

Používanie počítačov pre učenie a využívanie jazykov bolo pod vplyvom viacerých autorov (Levy, 1997, Peterson, 2000, Chapelle, 1998) najviac ovplyvnené vznikom počítačom sprostredkovej komunikácie a Internetom. Počítač sa koncom 20. storočia transformoval z nástroja, ktorý pomáha spracovávať informácie aj na komunikačný nástroj. Synchronná a asynchronná komunikácia je prístupná učiacim sa na celom svete. Učiaci sa môžu nielen komunikovať s inými učiacimi sa, ale majú možnosť publikovať a sprístupniť iným svoje multimediálne materiály. Pre tých, ktorí sú vybavení technológiami ponúka sa možnosť vytvoriť nové prostredie na učenie .

Rozšírením Internetu sa vytvorili nové podmienky pre učenie ale aj využívanie jazykov. Počítač je prepojený do siete postupne nahradili samostatne stojace počítače, ktoré mohli využívať edukačný software. V súčasnosti je väčšina počítačov v digitálnych jazykových laboratóriách prepojená na celosvetovú sieť (World Wide Web), takže užívatelia môžu využívať jej služby ako je e-mail, vyhľadávač, chatovanie v reálnom čase. Virtuálne prostredie poskytuje možnosť prístupu k obrovskému množstvu materiálov, umožňuje interakciu a komunikáciu s učiacimi na celom svete a možnosť využívať na učenie a využívanie nové platformy, vytvorené špeciálne pre tento účel ako učebné prostredie. Využívajú sa tzv. „groupware“, programy alebo IDLE (integrated distributed learning environments) - integrované prostredie na učenie, ako sú napr. BSCW, WebCT, Blackboard.

Tieto pracujú na princípe registrácie účastníkov, ktorí potom môžu využívať po etné funkcie takejto technologickej platformy ako sú diskusné fórum, rôzne materiály na učenie, kalendár a pod. Na takomto princípe pracujú rôzne kurzy, ktoré pripravujú inštitúcie a organizácie na celom svete a viac sú známe ako e-learning.

Učenie už nie je limitované učebnicou, resp. iným tlačítkým materiálom, ale má možnosť pracovať s autentickými materiálmi na Internete buď priamo, alebo

využíva ich modifikovanú podobu. Môže využíva databázy a archívy, ktoré okrem písaného textu obsahujú aj audio a video materiály.

K. Brandl (2002) cituje Chun a Plass (2000, str. 161), pod a ktorých hlavné znaky webových stránok, ktoré majú potenciál posilni uenie jazykov sú :

- a) univerzálna dostupnosť autentických materiálov,
- b) možnosti komunikovať prostredníctvom sietí,
- c) možnosti multimédií,

d) nelineárna (hypermediálna) štruktúra informácií.

Podľa C. Richardsaⁱ učiteľia, ktorí chcú efektívne integrovať informačné a komunikačné technológie do vyučovania sa musia viac zaoberať dizajnom než iba sprostredkovať informáciu. Pod dizajnom je treba rozumieť všeobecné a špecifické ciele, typy aktivít, úlohy učiteľa a študentov, úlohu materiálov použitých na vyučovanie.

Larry Cubanⁱⁱ naopak nerieši koľko úrovni integrácie technológií do vyučovania, pričom vychádzal z modelu „instructional evolution“, ktorý vyvinuli Sandholtz, Ringstaff a Dwyer. Rozoznávajú:

1. **Zavádzanie** – učiteľia sú učitelia – začiatníci.
2. **Adoptovanie** (prijatie) – učiteľia pristupujú k vyučovaniu tradičnými metódami, ale vysvetľujú ako používať počítače
3. **Adaptácia** (prispôbenie) – tradičné prístupy k vyučovaniu prevažujú, ale čas vyučovania je venovaný práci s počítačom pri každodenných úlohách alebo pri domácich úlohách
4. **Osvojenie si** (appropriation) – učiteľia pravidelne integrujú technológie do vyučovania
5. **Invenčia** – učiteľia nachádzajú nové spôsoby ako spojiť študentov a používajú také prístupy k vyučovaniu, ktoré sú interdisciplinárne ako aj projektové vyučovanie

V podmienkach Slovenska môžeme väčšinou hovoriť o prvých troch úrovniach integrácie počítačov do vyučovania cudzích jazykov. Podľa výskumu, realizovaného v roku 1999 používali počítače pri vyučovaní cudzích jazykov iba v 8 % škôl.ⁱⁱⁱ

CMC sa v súčasnosti stala súčasťou života a je jedným zo spôsobov komunikácie. Výber spôsobu komunikácie závisí od rozličných aspektov kontextu, ako je napr. téma, charakteristika poslucháča, umiestnenie, v ktorom sa uskutočňuje konkrétny rečový akt. Pre výber spôsobu komunikácie je dôležitý čas a vzdialenosť. Podobne, ako iné médiá komunikácie, počítač zosilňuje niektoré charakteristiky komunikácie a niektoré naopak redukuje. D. Murray za hlavné okruhy problémov, ktoré môžu ovplyvniť využitie CMC v jazykovom vzdelávaní považuje : dominantné postavenie angličtiny, rôznych prístupov k technológiám, kontrolu diškurzu v CMC. Viaceré štúdie, ktoré sa zaoberajú komunikáciou cez počítač a jej prínosom k vzdelávaniu, zdôrazňujú jej potenciál povzbudiť a aktivizovať študentov, ktorí sa pri priamej komunikačnej situácii v triede môžu cítiť z rôznych príčin zastrašení, napr. z dôvodu rozdielov v rase, v rode, v príslušnosti k spoločnej triede, z dôvodu fyzického vzhľadu a schopností. Napr. M. Warschauer zaradil medzi aspekty, ktoré umožňujú rovnosť v CMC tieto :^{iv}

1) CMC reduces social context clues related to race, gender, handicap, accent and status which sometime reinforce unequal participation in other types of interaction (Sproull & Kiesler, 1991).

(2) CMC reduces non-verbal cues, such as frowning and hesitating, which can intimidate people (especially those with less power and authority) by reminding them that their comments are being evaluated (Finholt, Kiesler, & Sproull, 1986).

(3) CMC allows individuals to contribute at their own time and pace, neutralizing the advantage of those who tend to speak out loudest and interrupt the most (Sproull & Kiesler, 1991), and allowing students to initiate communication without seeking permission.

Pod a Wan Shun Eva Lam 'rozvíjanie gramotnosti v druhom jazyku v nových poítačových médiách, ktoré sú prepojené v sieti si vyžaduje komunikačný model, ktorý sa zameria na to, ako si učitelia vytvárajú nové identity prostredníctvom rituálu hrania rolí a dramatických inov. Pod a jej štúdie ako aj ďalších (Murray), jedným z hlavných aspektov internetovej komunikácie je používanie textových a iných semiotických nástrojov pri priení sa ku skupine alebo vytváraní sociálnej role a naratívnom seba prezentovaní.

Tak ako sa počítačová komunikácia stáva súčasťou vyučovania angličtiny, je potrebné prehodnotiť zastarané modely komunikácie a pomôcť študentom kriticky reflektovať sociálne role a vzťahy, ktoré si vytvárajú prostredníctvom Internetu. Ako uvádza autorka "we can guide students to become more critically conscious of the types of discourses they are adapting as they develop facility with these discourses. Although the computer has often been portrayed as a pragmatic and informational technology, it can also be recognized and used as a creative forum for the construction of new forms of identity and solidarity that promote positive changes in society."

Niektorí autori uvádzajú, že v 21. storočí sa predpokladá ešte väčšie rozšírenie Internetu ako prostriedku masovej informácie a komunikačného média. Na druhej strane napr. Tella, S. (2005) predpokladá pravdepodobný skorý koniec Internetu, aký dnes poznáme. Pod a jeho:

"It may collapse altogether or, most probably, it will be replaced by a more secure and high-performance net. An increasing number of users suffer heavily from junk and spam mails, which in many cases, represent a high majority of messages received, slowing down the overall system of communication. Another option to replace the present Internet is a mobile Internet, enabled through the latest developments in mobile technologies. A grid net is one more possibility, technologically. As far as language teachers are concerned, taking advantage of technology is related to how one is using it in pedagogically-appropriate ways."

Formy (CMC) komunikácie cez počítač

Komunikácia cez počítač poskytuje široké možnosti komunikácie pre učiteľov a študentov cudzích jazykov ako aj pre študentov. K základným formám patrí email, bulletinové tabule, linky na „chatovanie“, prostredie v rámci MOO (multiuser domains, object oriented)

K základným atribútom komunikácie cez počítač v súčasnosti patrí, že je väčšinou založená na texte (text-based) a nie je závislá na čase a mieste.

V porovnaní s inými formami komunikácie, ktoré tiež využívajú písaný text má táto komunikácia výhody v tom, že je oveľa rýchlejšia, umožňuje komunikáciu medzi viacerými komunikujúcimi súčasne.

Moderné technológie umožnili **synchronnú komunikáciu** v písanej podobe, ktorá sa stala dynamickejšou a viac sa priblížila ústnej komunikácii tým, že sa odohráva v reálnom čase. Aj pomenovanie tejto formy komunikácie – „chatting“ ju približuje k ústnej komunikácii.

Najrozšírenejšou formou komunikácie cez počítač je **asynchronná komunikácia**, ktorá sa realizuje hlavne formou e-mailu. Inšie možnosti poskytujú listové servery, newsgroups, WorldWide Web.

V podmienkach vyučovania je možné využívať komunikáciu **individuálnu (one – to one)**, teda medzi dvomi komunikátormi a to :

Učiteľ – Študent
 Študent - Študent
 Učiteľ - Učiteľ

a) Komunikáciu učiteľa a so študentom
b) Komunikácia medzi študentami navzájom
c) Komunikácia učiteľa a s inými učiteľmi

Rozšírenou formou sa stala aj komunikácia medzi viacerými komunikátormi (**many – to – many**).

a) Komunikácia medzi študentami
b) Členstvo učiteľa a v diskusných skupinách
c) Interkultúrna komunikácia študentov a učiteľov (medzinárodné projekty)
f) Iné

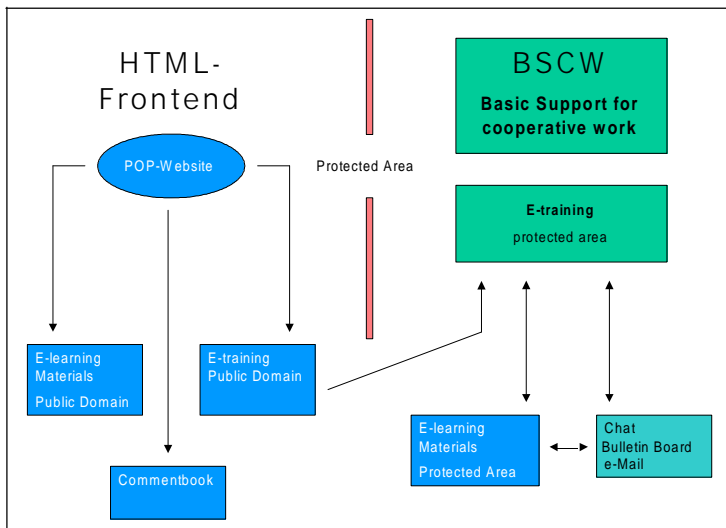
V praxi ide o komunikáciu napr. v diskusných skupinách, ktoré môžu existovať na rozličnej báze: spoločné projekty (napr. interkultúrna komunikácia študentov), spoločné záujmy (diskusné skupiny učiteľov), spoločné úlohy (projekty, e-learning).

Počítačom sprostredkovaná komunikácia v súčasnosti uplatňuje popri písomnej podobe aj iné formy, pretože využíva aj inšie nástroje, ktoré umožňujú zvukovú aj vizuálnu podobu. Moderné technológie tak postupne približujú komunikáciu cez počítač reálnej komunikácii tvárou v tvár.

Služby internetu zahŕňajú chat (Talk, IRC, MOO), audiorozhovor (Internet phone, videokonferencie (CUSeeMe), balíky kombinujúce v sebe viacero typov komunikácie (NetMeeting).

Osobitnú formu komunikácie cez počítač využíva e-learning. Tu sa kombinuje synchronná a asynchronná komunikácia, pričom sa využívajú nové technologické infraštruktúry ako sú rôzne formy „groupware“ programov (alebo IDLE = integrated distributed learning environments). Technologické platformy ako napr. WebCT, Blackboard, alebo BSCW (Basic Support for cooperative work) pedagógovia nazývajú aj vyučovacím prostredím.^{vii} Ich výhodou je, že registrované osoby môžu používať rôzne funkcie ako je napr. diskusné fórum,

kalendár, dokumenty. Napríklad platformu BSCW, ktorá bola použitá v projekte prípravy e- tútorov možno graficky znázorni nasledovne^{viii}:



Platforma slúži na **podporu synchrónnej a asynchrónnej spolupráce** s partnermi prostredníctvom internetu, intranetu alebo extranetu.

Asynchrónna spolupráca (nie simultánna) sa na platforme realizuje prostredníctvom vyhradeného spoločného pracovného priestoru, ktorý môžu skupiny využívať na uchovávanie informácií a na prácu s nimi (napr. editovanie a využívanie informácií v podobe dokumentov, poznámok, URL, úloh a pod.)

Výhody :

- Pracovné skupiny môžu používať informácie nezávisle od toho, aký počítačový systém používajú
- Ak používajú pracovnú platformu majú užívatelia prístup do spoločného pracovného priestoru, kde môžu pracovať s dokumentami rovnakým spôsobom ako s webovými stránkami
- Užívatelia sú informovaní o všetkých dôležitých udalostiach v rámci vymedzeného pracovného priestoru
- Užívatelia môžu pridať svoje dokumenty, adresy a poznámky na platformu
- Synchrónna (simultánna) spolupráca sa na platforme môže realizovať prostredníctvom nástrojov na
- Plánovanie a organizovanie stretnutí
- Virtuálne stretnutia sa konajú na báze konferenčných programov alebo telefonicky

- Dodato nou komunikáciou s partnermi, ktorí sú prihlásení (logged in) do spoločného pracovného priestoru a preto pravdepodobne pracujú na spoločnej úlohe

Úroveň integrácie počítačov do vyučovania cudzích jazykov vo veľkej miere závisí od vybavenia škôl modernými technológiami, ale najmä od pripravenosti učiteľov na efektívne zapojenie internetu do vyučovacieho procesu. Pregraduálna a postgraduálna príprava učiteľov by mala vo väčšej miere tieto potreby učiteľov rešpektovať a umožniť im už počas štúdia získať skúsenosti aj v tejto oblasti.

Poznámky:

i-Richards, Cameron, (2005), *The design of effective ICT-supported learning activities :exemplary models,changing requirements, and new possibilities*, in : LLT, Vol.9, No. 1 str. 60-79

ii Cuban, Larry, Oversold and underused : Computers in the classroom, 2001, Harvard University Press, Cambridge, ISBN 0-674-01109-0, str. 53-54

iii Hromníková, J. ,1999

iv Warschauer, M. (1997).Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 470-481.

v Wan Shun Eva Lam : L2 literacy and the Design of the Self : A case study of a teenager writing on the Internet ,In: TESOL QUARTERLY, 2000, Vol. 34, No3

vi Wan Shun Eva Lam citované dielo str. 477

vii Tella, S.2005,

viii Obrázok je súčasťou projektu POP (<http://62.75.209.254/bscw/bscw.cgi/>)

Literatúra

- KERN, R., WARSCHAUER, M.: *Theory and practice of network-based language teaching*, NBLT: Concepts and practice (CUP), 2000
- KRAMSCH, CLAIRE, FRANCINE A'NESS & WAN SHUN EVA LAM: "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy" *Language Learning & Technology*, Vol. 4, No. 2, September 2000, str. 78-104
- MURRAY, D.E.: Protean Communication : *The Language of Computer –mediated communication*, in: TESOL Quarterly, Vol. 34, N. 3, 2000
- REPKA, R.: *An Introduction to English Language Didactics*, Lingos, 2003
- REPKA, R.: *Objectives, Input and the Function of Output*, New Approaches to learning and teaching foreign languages, POP, 2005, ISBN 80-89113-13-3
- RICHARDS, C.: Hypermedia, internet, communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age, *Language Learning & Technology*, Vol. 4, No. 2, September 2000
- SOTILLO, S.: *Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication*, str.82, *Language Learning and Technology*, Vol. 4. N.1- 2000
- TELLA, S.: *Some Recent-To-Future Trends in Foreign Language Education in Finland : From Singularity to Multiplicity*, New Approaches to learning and teaching foreign languages, POP, 2005, ISBN 80-89113-13-3
- WAN SHUN, EVA LAM: *L2 literacy and the Design of the Self : A case study of a teenager writing on the Internet*, TESOL QUARTERLY, 2000, Vol. 34, No3
- WARSCHAUER, M.: *Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice*. *Modern Language Journal*, 81(3), 1997, p. 470-481.

Kontaktná adresa

PhDr. Jana Hromníková, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta UK
Šoltésovej 4
Bratislava

e-mail: hromnikova@fedu.uniba.sk

EXISTUJÚ VRODENÉ DISPOZÍCIE PRE UENIE SA JAZYKOV?

Gabriela Lojová, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract

Researchers have been looking for the answers to numerous questions related to the existence of language aptitude such as: Is there any language aptitude? What is its nature or substance? Do we need any aptitude for mother tongue acquisition? Is it the same as the aptitude for learning a foreign language or is it different? Is the aptitude necessary for spontaneous language acquisition as well as for instructed foreign language learning? What is the structure of language aptitude? How can language aptitude be measured? The article presents the brief summary of the latest developments in the field.

Key words

language aptitude, mother tongue and foreign language, structure of aptitude, aptitude tests

V každodennom živote si neraz kladieme otázku, či potrebujeme na uenie sa jazykov špeciálne vrodené predpoklady, vlohy či talent, alebo či je každý priemerný lovek schopný naučiť sa jeden alebo aj viac cudzích jazykov. Vo všeobecnosti viac - menej prevláda názor, že na jazyky skutočne ne treba určité špeciálne dispozície. Tento názor vznikol predovšetkým na základe pozorovania imigrantov alebo u nás skôr jazykových menšín, žijúcich v inom jazykovom prostredí. Niektorí ľudia sa veľa rýchlo naučia jazyk svojho prostredia, no iní to nedokážu ani za celý život. A niektorí zase dosiahnu určitú úroveň ovládania cieľového jazyka, ktorá je do určitej miery poznaená interferenciou z materinského jazyka, a alej sa ich jazykové zručnosti nezlepšujú, akoby sa „zakonzervovali“. Často aj napriek dlhoročnému životu v danom jazykovom prostredí, pričom sa zdá, že jazykový input, ktorým je tento lovek obklopený, nemá žiadny vplyv na zvnútorňovaný systém tohto jazyka. Podobne aj učiteľia na vyučovaní pozorujú, že niektorí študenti napredujú hravo bez výraznejšieho úsilia, zatiaľ čo iní aj napriek veľkej snahe len horko - ťažko zvládajú požiadavky cudzojazykej výučby. Prítom ich výsledky sa často nezhodujú s ich celkovým prospechom, či s výsledkami v iných predmetoch.

Takéto empirické pozorovania vedú aj odborníkov k hľadaniu odpovedí na najrôznejšie otázky súvisiace s existenciou vrodených dispozícií pre uenie sa jazykov. Vedecké skúmanie tejto problematiky sa datuje od prvej polovice dvadsiateho storočia. Avšak podstatnejší a dodnes snáď aj najväčší rozmach nastal v 50. - 60. rokoch, a to predovšetkým zásluhou Johna A. Carrolla a Stanleyho M. Saponu. Zameriavali sa na skúmanie podstaty a štruktúry

vnútorných dispozícií, ktoré chápali ako určitý talent nezávislý od inteligencie. Zdôrazovali potrebu merania týchto dispozícií a skúmania ich predikčnej hodnoty pre úspešnosť učenia sa jazyka. Východiskovú teoretickú bázu ich výskumov tvorila v tomto ohľade dominujúca behavioristická psychológia a audio-lingválna metóda vyučovania jazykov. Možno povedať, že Carroll a Sapon vytvorili teoretický rámec, ktorého sa odborníci do veľkej miery pridávajú dodnes. Definovali vložky a vyslovili výskumami podložený názor, že práve vložky sú najspôsoblivejším prediktorom úspešnosti osvojovania si cudzieho jazyka. Aj keď výskum v tejto oblasti alej pokračoval paralelne s rozvojom kognitívnej psychológie, postupne došlo k určitému útlmu bez významného posunu vedeckého poznania. Významnejšie vedecké poznatky sa objavili v 80. - 90. rokoch, kedy Peter Skehan ako aj ďalší odborníci (pozri v Ellis 1994) znovu zamerali pozornosť na skúmanie jazykových vložiek zo zorného uhla kognitívnej psychológie a komunikatívneho vyučovania. Napriek tomu možno konštatovať, že výskum vnútorných dispozícií pre učenie sa jazykov akoby zaostával za niektorými inými oblasťami učenia sa jazykov. Je však nutné poznamenať, že tento výskum nie je natoľko ovplyvnený vedeckým skúmaním osvojovania si jazyka všeobecne, ako skôr tradičným psychologickým výskumom, zameraným na určovanie štruktúry ľudských schopností.

Základná otázka je, či vôbec existujú špecifické vrodené dispozície, ktoré určujú vložky, pre učenie sa jazyka. Ak áno, vynára sa množstvo ďalších otázok, na ktoré veda hľadá odpovede.

Existujú vložky pre učenie sa jazykov?

V prvom rade je nutné spresniť si niektoré základné pojmy, ktoré sa často zamiešajú, a ujasniť si rozdiely medzi nimi. Čo sú to vložky, talent, schopnosti, zručnosti? V psychologickú literatúru sa stretávame s rôznym definovaním týchto pojmov. Z nášho hľadiska je podstatné chápať vložku ako vrodenú dispozíciu, ktorá určuje vrodené predpoklady pre rozvíjanie schopností a zručností v danej oblasti.

Ako sme už uviedli, v laickej i odbornej verejnosti sa bežne stretávame s názorom, že aj pre rozvoj jazykových schopností a zručností potrebujeme určitú vrodenú predpoklad. Existenciu vložiek pre učenie sa jazyka potvrdzujú aj výsledky niektorých výskumov (Bialystok 1994) a viacerí odborníci ich považujú za jednu z ústredných individuálnych osobitostí pri učení sa jazykov. Princiálna otázka však je, či sú to dispozície špecifické len pre jazyk, alebo sú to všeobecné kognitívne predpoklady. Ak sú špecifické len pre jazyk, čo je ich podstata? Vieme ich merať? Ak sú to všeobecné kognitívne predpoklady, ktoré sú to? Opäť tu narážame na najzákladnejšiu, doposiaľ nevyriešenú dilemu medzi Chomského a Piagetovou teóriou o podstate reči.

Ďalšia odborníkmi diskutovaná otázka je, či sú tieto predpoklady pre učenie sa jazyka **geneticky dané**, či sú vrodené, alebo či sú do určitej miery tvarovateľné aj počas života. John Carroll pôvodne podčiarkoval vrodený charakter dispozícií súvisiaci aj s kritickým obdobím. Neskôr však zaujal neutrálnejšiu pozíciu, podľa ktorej sú vnútorné dispozície pre učenie sa jazyka iasto nevrodené a iasto ne sa môžu vhodným spôsobom zvyšovať,

predovšetkým pod vplyvom predchádzajúcich skúseností a poznatkov. Pod iarkoval však, že tieto možnosti sú limitované. V sú asnosti výsledky výskumov skôr ukazujú, že vnútorné dispozície sú vo svojej podstate relatívne stabilné a nepodliehajú zjavným zmenám pod vplyvom prostredia. Je teda možné hovori skôr o ur itých vrodených predpokladoch, iže vlohách, ktoré sú bu geneticky dané alebo ustálené v ranej fáze vývinu (Robinson 2001). Empiricky pozorované zvyšovanie efektívnosti u enia sa alších jazykov možno vysvet ova skôr inými premennými, ako sú napríklad efektívnejšie stratégie u enia sa, schopnos využíva interlingválny transfer a podobne.

alšia závažná otázka, nad ktorou sa odborníci zamýš ajú, je, i sú potrebné ur ité vlohy aj pre osvojovanie si materinského jazyka. Ak áno, sú to tie isté vlohy ako pre osvojovanie si druhého a pre u enie sa cudzieho jazyka? Alebo sa tieto procesy odlišujú nato ko, že pre ne existujú osobitné dispozície? V širokej verejnosti sa bežne vyskytuje názor, že na osvojenie si materinského jazyka nepotrebujeme špeciálne dispozície, ke že každé zdravé die a si ho vo svojom prirodzenom vývine bez vä ších problémov osvojí. Avšak empirická skúsenos i viaceré výskumy vedú k predpokladom, že hlavne pre vyššiu úrove ovládania materinského jazyka sú potrebné ur ité vrodené vlohy.

o sa týka **vz ahu vrodených dispozícií pre materinský a cudzí jazyk**, objavujú sa taktiež rôzne názory. Všeobecne sa predpokladá, že re ové schopnosti v materinskom jazyku sú základom pre u enie sa cudzieho jazyka, že zru nosti v materinskom jazyku sú dôležité pre u enie sa cudzieho jazyka a že ažkosti v jednej oblasti (napríklad fonologické, ortografické) s ve kou pravdepodobnos ou negatívne ovplyvnia aj vývin príslušných zru ností v cudzom jazyku. alšia hypotéza hovorí, že ak existuje korelácia medzi predpokladmi pre materinský a cudzí jazyk, tak sa prejaví najviac v lingvisticko-analytickej oblasti, teda v centrálnom spracovávaní informácií (udia, ktorí dobre ovládajú gramatický systém materinského jazyka, si budú s ve kou pravdepodobnos ou ahko vytvára aj gramatický systém cudzieho jazyka). Rovnaký názor má aj Skehan (1998), ktorý hovorí, že ak existuje špecifický talent pre u enie sa cudzích jazykov (na rozdiel od materinského jazyka), podstatnú úlohu tu zohrávajú skôr periférne komponenty, teda input a pamä /output, ktoré sa kvalitatívne odlišujú od všeobecných kognitívnych schopností. Zdá sa však, že spracovávanie informácií, ktoré zohráva centrálnu rolu pri poznávacích procesoch, prebieha relatívne rovnako ako pri iných druhoch u enia sa. Konštatuje, že dôkazy o odlišnosti talentu pre spracovanie špecifického lingvistického materiálu od všeobecných schopností u i sa, sú zatia málo presved ivé.

Tento fakt automaticky navodzuje alšiu otázku, a to, i a ako sa tieto vlohy vz ahujú tak na osvojovanie si jazyka v prirodzenom prostredí, ako aj na u enie sa v škole. Východiskový predpoklad hovorí, že pri týchto odlišných procesoch sa uplat ujú odlišné druhy dispozícií i odlišné schopnosti. Opä sa tu stretávame s pluralitou názorov, ke že výsledky doterajších výskumov nevedú k jednozna ným záverom. Je teda potrebné rozlišova a skúma osobitne vrodené predpoklady pre spontánne osvojovanie si jazyka v prirodzenom prostredí a osobitne pre uvedomované u enie sa jazyka v škole. Aj ke je nepopierate né, že medzi nimi existuje úzky vz ah a vzájomne sa ovplyv ujú.

Štruktúra jazykových vlôh

V sú asnosti, ke že sa zdá, že niet pochýb o existencii vrodenných dispozícií pre u enie sa jazykov, výskumy alej smerujú aj k objas ovaniu štruktúry týchto vlôh, ktoré sú považované za multikomponentné. Už takmer tradi ne sa v odbornej literatúre stretávame s opisovaním štruktúry postavenej na báze kognitívnej psychológie, ktorá pozostáva z troch základných komponentov. Aj ke tieto zatia nie sú jednozna ne definované, isté je, že zodpovedajú jednotlivým fázam spracovávanía informácií konkretizovaným na lingvistické informácie (Skehan 1998):

1. **Fonemická kódovacia schopnos** , alebo ur itá *sluchová schopnos* , je podstatná pri spracovávaní zvukového inputu. Tento následne posúva do centrálneho stup a na spracovanie informácie, pri ktorom sa uplat ujú alšie komponenty.

2. **Lingvistická analytická schopnos** umož uje spracovávanie lingvistických informácií ako vyvodzovanie a aplikácia pravidiel, vytváranie lingvistických zovšeobecnení, vytváranie hypotéz o fungovaní jazyka, kódovanie a podobne, pri om dochádza k permanentnej reštrukturalizácii jazykového systému.

3. **Pamä ová schopnos** , ktorá umož uje zapamätanie, uchovanie a vybavovanie nau eného lingvistického materiálu.

Ke že tieto komponenty sú relatívne nezávislé, udia sa individuálne odlišujú nielen v celkovej kvalite jazykových vlôh, ale aj v ich štruktúre, iže v kvalite jednotlivých komponentov. V dôsledku tejto **individuálnej štruktúry** môžeme hovori o rôznych typoch študentov pod a charakteristickej preferencie pri spracovaní informácií. Skehan (1989) napríklad rozlišuje tri typy u iacich sa: analytický typ, pamä ový typ a vyvážený typ.

Dôležitou charakteristikou týchto komponentov je schopnos vzájomnej kompenzácie, ktorá umož uje nedostatky v jednej zložke nahrádza lepším fungovaním inej zložky. Takéto kompenza né možnosti sú výrazné hlavne medzi pamä ovými a lingvisticko-analytickými schopnos ami.

Tieto poznatky sú obzvláš dôležité z pedagogického h adiska, ke že nám poskytujú rámec pre skúmanie silných a slabých stránok študentov. U ite tak môže pomáha študentom vytvára si efektívne stratégie u enia. V individualizovanej výu be môže zase vystavi študentov takým vyu ovacím metódam, ktoré najviac zodpovedajú štruktúre jeho jazykových vlôh, ím môže maximalizova efektívnos u enia sa.

Odborníci majú rôzny názor aj na zástoj jednotlivých komponentov pri výslednej efektívnosti u enia sa jazyka. Zdá sa však, že dominuje pod iarkovanie pamäti ako ústrednej zložky jazykových vlôh. Tento názor odborníci aj teoreticky zdôvod ujú poukazovaním na skuto nos , že uvedené tri základné komponenty jazykových vlôh sú vlastne tri odlišné kognitívne funkcie spájané s pracovnou pamä ou. Inak povedané, sú to v podstate tri fázy fungovania pracovnej pamäti. Z h adiska vlôh sa sná najvä ší dôraz kladie na prvú fázu, fázu zapamätávania, teda vytvárania asociácií, a reštrukturalizáciu. Táto fáza je najpodstatnejšia pre

zvládnutie toho množstva lingvistického materiálu (slov, foriem, funkcií), ktoré si komunikatívna vŕba vyžaduje. Ukazuje sa, že práve v tejto fáze sa študenti výrazne líšia. Odborníci však upozorujú, že pri skúmaní vlôh by bolo potrebné zamerať sa viac aj na fázu uchovania v pamäti a hlavne fázu vybavovania, keďže táto schopnosť vedie k cudzojazykej fluencii.

Meranie jazykových vlôh

So snahou merať vlohy pre učenie sa cudzích jazykov sa stretávame už od počiatkov ich skúmania. Vychádzajúc z rôznych teoretických koncepcií, viacerí autori sa pokúšali vyvíjať testy na meranie nimi postulovaných cudzojazyčných schopností. Tieto snahy vyvrcholili v päťdesiatych rokoch, kedy J. B. Carroll a S. Sapon po dlhoročnom rozsiahlom skúmaní zostavili testovú batériu nazvanú Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll a Sapon 1958). Hlavným cieľom merania vlôh bolo zistiť ich predikčnú hodnotu z hľadiska úspešnosti učenia sa jazykov. MLAT pozostáva zo subtestov, merajúcich 4 základné zložky jazykového talentu, (fonemickú kódovaciu schopnosť, gramatickú senzitivitu, schopnosť indukčného učenia sa jazyka, asociatívnu pamäť alebo schopnosť memorovať cudzojazyčný materiál). Ich pôvodné ponímanie vlôh bolo však výrazne poznačené v tých časoch dominujúcou behavioristickou psychológiou a audiolingválnou vŕbou. Neskôr bolo ich chápanie inovované v svetle rozvíjajúcej sa kognitívnej psychológie (Skehan, 1989, 1998, Robinson 2001).

Napriek tomu, že MLAT bol opakovane kritizovaný, je to dodnes najznámejšia batéria testov na meranie jazykového talentu. Už od svojho vzniku existoval vo viacerých verziách a formách, bol viackrát inovovaný, modifikovaný, dokonca bol preložený do viacerých jazykov a používaný vo viacerých krajinách. Zakrátko vznikli ako alternatívy aj ďalšie testy, z ktorých sná najznámejší je Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) (podrobne pozri v Skehan 1989). V neskoršom období vznikali aj ďalšie testové batérie i už na meranie celkových dispozícií na učenie sa jazyka alebo len niektorých súčastí.

Aj u nás sa v nedávnej minulosti odborníci zaoberali možnosťami merania jazykových schopností, resp. dispozícií na učenie sa cudzích jazykov, a to predovšetkým v súvislosti s výberom detí do tried s rozšíreným využívaním cudzích jazykov. Po roku 1989, kedy dochádza k rapidnému rozširovaniu učenia sa jazykov, táto problematika opäť vystúpila do popredia, a to hlavne v súvislosti s otázkou, kedy je vhodné začať využívanie jedného, prípadne i dvoch cudzích jazykov do povinnej vŕby. Mária Malíková, pôsobiaca na univerzite v Nitre, vychádzajúc z rovnakej koncepcie ako Carroll a Sapon pri MLAT, zostavila test, pričom jej cieľom bolo vyvinúť skupinovú metodiku, ktorá by sa dala používať pri výbere 7 – 8 ročných žiakov do tried s rozšíreným využívaním cudzích jazykov (Malíková 1989). Tento test bol v rokoch 1984 – 1986 vyskúšaný a štandardizovaný na vzorke asi 16 000 žiakov druhej triedy základnej školy. Test pozostával z piatich subtestov merajúcich logickú pamäť, perceptive diskrimináciu sluchovú citlivosť, sluchovú citlivosť na intonáciu, gramatické schopnosti a asociatívnu pamäť (Gavora a Malíková 1981-1982). Okrem iného sa zistilo, že vzhľadom na problémy skupinového testovania malých detí nemožno

tento test použiť v bežnej populácii, ale len u žiakov, dosahujúcich lepšie školské výsledky.

Je to doposiaľ jediný test svojho druhu, ktorý bol vytvorený na Slovensku. Na Malčkovej práci nadviazali Do kal a Schranzová (1991, 1992, 1994), ktorí sa pokúšali objasniť podstatu schopností zachytávaných týmto testom, ako aj overovať predikčnú validitu testu. Výsledky ich longitudinálneho výskumu však nepotvrdili teóriu špeciálnych jazykových schopností. Ale zistili, že úspešnosť v učení sa jazykov bola lepšie predikovaná údajmi o všeobecných intelektových schopnostiach ako výsledkami uvedeného testu.

Mnohí odborníci kritizujú nielen MLAT, ale vôbec snahu testovať vrodené predpoklady pre učenie sa jazykov, a to z viacerých dôvodov:

- V prvom rade tvrdia, že vlastne nie je jasné, o tieto testy v skutočnosti merajú.
- Rovnako je diskutabilné, ako možno merať vrodené vlohy, keď zatiaľ nie je jednoznačne jasné, čo tvorí ich podstatu. Ako teda možno dosiahnuť, aby testovanie bolo validné?
- Z rovnakého dôvodu nie je možné určiť, akú majú tieto testy predikčnú hodnotu z hľadiska úspešnosti učenia sa jazyka.
- Po rozšírení komunikatívneho vyučovania jazykov sa objavila ešte závažnejšia kritika, a to, že meranie jazykových vlôh sa zameriava len na predpoklady pre rozvoj lingvistickej kompetencie. Avšak pri rozvíjaní komunikatívnej kompetencie, ktorá sa stala hlavným cieľom cudzojazyčnej výučby, je táto len jednou jej zložkou popri kompetencii pragmatickej, sociolingvistickej a strategickej.
- Odporcovia merania jazykového talentu varujú hlavne pred nebezpečenstvom zverejnenia výsledkov testov rodičom i učiteľom taktiež z viacerých dôvodov.

Ako je teda zrejme, z hľadiska pedagogického je užitočné meranie vrodených dispozícií pre učenie sa jazykov zatiaľ diskutabilné. Výsledkom týchto diskusií sú všeobecné pedagogicko-psychologické prístupy, ktoré, zdá sa, nesmerujú v prospech merania vlôh. Skôr upozorujú na negatívny dopad prípadného všeobecne rozšíreného merania jazykových vlôh. V dôsledku tohto sa k takémuto meraniu pristupuje len ojedinele, prípadne v určitých špecifických situáciách.

Literatúra

ÁROCHOVÁ, O.: *Testy psycholingvistických schopností*. Bratislava: Správy ÚEP SAV, 1982.

BREEN, M. P.: *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, 2001.

BROWN, H.D.: *Principles of language learning and teaching*. London: Longman, 2000.

CARROLL, J. B. A SAPON, S. M.: *Modern language aptitude test*. New York: The Psychological Corporation, 1958.

DILLER, K. C.: *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1981.

DO KAL, V. A SCHRANZOVÁ, D.: *o meria prognosticko-diagnostický test cudzojazy ných schopností?* Psychológia a patopsychológia die a a 1991, r.26, . 4, s. 451-464.

DO KAL, V. A SCHRANZOVÁ, D.: *K prognostickej hodnote prognosticko-diagnostického testu cudzojazy ných schopností*. Psychológia a patopsychológia die a a 1992, r. 27, . 1, s. 61-75.

DO KAL, V. A SCHRANZOVÁ, D.: *alšie skúsenosti s prognosticko-diagnostickým testom cudzojazy ných schopností*. Psychológia a patopsychológia die a a 1994, r. 29, . 2, s. 143-153.

ELLIS, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. OUP 1994

GAVORA, P. A MALÍKOVÁ, M.: *Výskum cudzojazy ných schopností žiakov základnej školy*. Cizí jazyky ve škole 1981-82, r. 25, . 4, s. 145-153.

KOVÁ , D. A ARBET, L.: *Problems in measuring linguistic abilities with the aid of tests*. Studia psychologica 1972, . 4, s. 316-319.

LOJOVÁ, G.: *Psychológia u enia sa a vyu ovania cudzích jazykov*. Cizí jazyky 1997/1998a, r. 41, .-2.

LOJOVÁ, G.: *Teória a prax vyu ovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion, 2004a

MALÍKOVÁ, M.: *Prognosticko-diagnostický test cudzojazy ných schopností*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1989.

NAIMAN, N. A FRÖHLICH, M. A STERN, H. H. A TODESCO, A.: *The good language learner*. Ontario: Multilingual Matters, 1996.

NEUFELD, G.: *Towards a theory of language learning aptitude*. Language Learning 1979, r. 29, s. 227-41.

ROBINSON, P.: *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SKEHAN, P.: *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SKEHAN, P.: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SPARKS, R. A GANSCHOW, L.: *Aptitude for learning a foreign language*. In: Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press 2001, r. 21, s. 90-111.

ŠUSTEKOVÁ, L. A BERKA, M.: *Konštrukcia a štandardizácia testu jazykových schopností*. Závere ná správa VÚDPaP, Bratislava, 1984.

TARONE, E. AND YULE, G.: *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

Kontaktná adresa

PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

Korytnícka 8

Bratislava 821 07

tel.: 02/45 246 495

e-mail: lojova@fedu.uniba.sk

VIRTUÁLNE ŠTÚDIUM NA PARTNERSKÝCH UNIVERZITÁCH

Eleonóra Marišová, Slovenská po nohospodárska univerzita v Nitre

Abstract

Virtual form of study reflects the principles of Sorbonna, Bologna and following declarations and administers principles of recognition of parts of study at any university abroad as well as ECTS. The uniqueness and added value of virtual study can be observed in Centres of excellent education and research (CEER) created within Consortium of cooperating universities. Centres are able to create conditions for students in education and research in the field, in which the centre is specialised. Thus the centres are capable to offer education o high quality.

Key words

Sorbonna, Bologna deklaration, virtual study , Centres of excellent education and research, consortium

Materiál a metódy

Cie om príspevku je analyzova proces realizácie princípov Sorbonnskej a Bolonskej deklarácie z h adiska možností uplat ovania virtuálnej formy štúdia na spolupracujúcich univerzitách.

Príspevok sa opiera o závery Sorbonnskej (1998) a Bolonskej deklarácie (1999) a pokrač ovania rokovaní o vysokom školstve v Prahe(2001) a Berlíne (2003) a o Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady . 2241/2004/ES (2004).

Výsledky a diskusia

Na stretnutí ministrov zodpovedných za vysoké školstvo Francúzska, Talianska, Ve kej Británie a Nemecka v máji 1998 v Paríži na Sorbonnskej univerzite bola podpísaná Sorbonnská deklarácia venovaná „harmonizácii architektúry európskych vysokoškolských sektorov.“ Deklarácia sa zamerala na pokrokové zblížovanie celkových rámcov diplomov a stup ov v otvorenom Európskom vysokoškolskom priestore; spoločný systém pregraduálneho (diplom bakalára) a graduálneho (diplom magistra, inžiniera a doktora) stup a vzdelávania; zlepšenie a u ah enie študentskej a u ite skej mobility, odstránenie prekážok mobility a zlepšenie uznávania diplomov a akademických kvalifikácií.

Bolonská Deklarácia o založení Európskeho vysokoškolského priestoru do roku 2010 a zlepšení všeobecného európskeho systému vysokého školstva bola podpísaná 29 ministrami v júni 1999 a jej závermi bolo prijatie systému ahko itate ných a porovnat e ných akademických hodností, systému s dvomi stup ami (pregraduálnym a graduálnym), systému kreditov zlepšenia mobility zdoaním

prekážok, zlepšenia európskej spolupráce v hodnotení kvality a európskej dimenzie vo vysokom školstve.

Na rokovaní v máji 2001 v Prahe 33 ministri hodnotili dosiahnutý pokrok a stanovili smernice a priority pre nadchádzajúce roky. V Pražskom komuniké ministri potvrdili svoj záväzok voči cieľom Bolonskej deklarácie, ocenili aktívnu úlohu Európskej asociácie univerzít a Národných únií študentov v Európe vzali na vedomie konštruktívnu asistenciu Európskej komisie, taktiež komentovali ďalší proces s ohľadom na rôzne ciele Bolonskej deklarácie a ako dôležité prvky Európskeho vysokoškolského priestoru zdôraznili: celoživotné vzdelávanie, angažovanie študentov, zlepšenie atraktívnosti a súťažnosť Európskeho vysokoškolského priestoru s ostatnými časťami sveta (vrátane aspektu nadnárodného vzdelávania).

Ministri sa zároveň dohodli na ďalšom stretnutí, ktoré konalo v Berlíne (18. – 19. 9. 2003). Na tomto stretnutí prijali tzv. Berlínsku deklaráciu, ktorá okrem iného zjednotila Európsky vysokoškolský a výskumný priestor. Deklarácia v súvislosti s kreditovým systémom odporúča jeho používanie v rámci celoživotného vzdelávania a to. Základným prvkom európskeho vysokého školstva je podľa prijatej deklarácie kvalita poskytovaného štúdia. Základom vytvorenia Európskeho vysokoškolského priestoru je akademická mobilita.

Na ďalšom rokovaní v (19. - 20. 5. 2005) v nórskom Bergene venovali ministri pozornosť nielen analýze doterajšieho stavu aplikácie cieľov bolonského procesu, ale zamerali sa aj na nové prvky Európskeho vysokoškolského priestoru. Ako ďalšie výzvy a priority boli identifikované tretí stupeň vysokoškolského štúdia a výskum, sociálna dimenzia, mobilita a atraktívnosť Európskeho vysokoškolského priestoru.

Najbližšia ministerská konferencia sa bude konať v roku 2007 v Londýne, prioritami pre obdobie 2005 - 2007 sú: systém diplomov, zabezpečenie kvality, uznávanie diplomov a dĺžka štúdia, aplikácia štandardov a smerníc pre zabezpečenie kvality ako boli navrhnuté v správe ENQA, aplikácia národných rámcov pre kvalifikácie, udeľovanie a uznávanie spoločných diplomov, vrátane doktorandského stupňa, vytváranie príležitostí pre flexibilné kariérové postupy vo vysokom školstve, vrátane procesov pre uznávanie predchádzajúceho vzdelania.

Princípy prijatých deklarácií v oblasti vysokého školstva rozvíja koncepcia virtuálneho štúdia, ktorú pripravila FEŠRR SPU v Nitre. Virtuálne štúdium vytvára priestor pre medzinárodnú spoluprácu pedagógom, študentom a vedeckým pracovníkom v oblasti vzdelávania a výskumu a podporuje vzdelávanie podľa princípov ECTS. Vytvára podmienky pre formy univerzitného vzdelávania, v ktorých sa uplatní predovšetkým sloboda myslenia, samostatnosť, zodpovednosť, humanizmus, tvorivosť, rôznorodosť metód výskumu, apolitickosť, objektívnosť a vedeckosť.

Koncepcia virtuálneho štúdia umožní uje študentom vybrať si a absolvovať, a už dennou alebo dištančnou formou, ucelenú čas vysokoškolského štúdia, prípadne niektoré predmety, ktoré ponúka sa univerzít v rámci „Konzorcia spolupracujúcich univerzít v oblasti virtuálneho štúdia“. Túto možnosť majú samozrejme študenti v súlade s deklaráciami v európskom priestore i mimo konzorcia spolupracujúcich univerzít. Virtuálne štúdium nemožno stotožniť s e-learningom alebo klasickými mobilitami študentov v rámci programov Európskej únie. Jedine nos a pridanú hodnotu virtuálneho štúdia je potrebné vidieť v Centrách excelentného vzdelávania a výskumu (CEEVV) na univerzitách združených v konzorciu, ktoré sa vytvárajú na jednotlivých fakultách spolupracujúcich univerzít.

Tieto centrá sú garantom štúdia zahraničného študenta, doktoranda na príslušnej univerzite, resp. jej fakulte. Každé CEVV riadi významná vedecká a pedagogická osobnosť a je prepojené na študijné programy a výskumné projekty, ktoré sú blízke pedagogickému a vedeckému zameraniu centra. Centrá nie sú samostatnými pracoviskami zalenenými do reálnej štruktúry univerzít, majú virtuálnu formu a vytvárajú sieť odborníkov v špecifických oblastiach výskumu a vzdelávania špecifického zamerania. Sú koncipované ako spoločné pracoviská spolupracujúcich univerzít pre vzdelávanie študentov a doktorandov.

CEVV sú schopné na základe záujmu študenta o intenzívne štúdium určitej oblasti, ktorú neponúka jeho univerzita, poskytnúť vzdelávanie a možnosti výskumu v oblasti, na ktorú sa CEVV špecializuje a teda je spôsobilé študentovi poskytnúť vzdelanie nadštandardnej kvality v danej oblasti. CEVV v rámci konzorcia spolupracujúcich univerzít ponúknu do virtuálnej siete vzdelávania a výskumu tie programy, ktoré majú najviac vybudované a rozvinuté. Študent v rámci virtuálneho štúdia bude mať možnosť modifikovať a rozšíriť svoj študijný program s akcentom na fakultatívne predmety ponúkané v programoch CEVV.

Myšlienka virtuálnej formy štúdia sa po niekoľkých rokoch intenzívnej práce stala realitou, nakoľko sa partnerské univerzity dohodli na vytvorení konzorcia spolupracujúcich univerzít, ktoré budú vysielať svojich študentov na spolupracujúce univerzity v rámci virtuálneho štúdia. Zakladajúcimi univerzitami konzorcia sú univerzity štátov V4: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, česká zemědělská univerzita v Prahe, Univerzita sv. Štefana v Gödöllő, Poľská poľnohospodárska univerzita vo Varšave.

Dohody o založení konzorcia boli podpísané v septembri tohto roku rektormi všetkých zakladajúcich univerzít. Konzorcium je otvorené pre členstvo aj ďalších univerzítám, záujem prejavili Wageningen University, BOKU Viedeň, Foggia University, Taliansko, ako aj ďalšie univerzity z Česka, Poľska, Ruskej federácie, Bieloruska, Litvy a Lotyšska.

Zástupcovia univerzít sa dohodli na postupných krokoch smerujúcich k budovaniu Centier excelentného vzdelávania a výskumu (CEVV), ktoré budú vytvorené na jednotlivých fakultách spolupracujúcich univerzít a budú garantom štúdia zahraničného študenta, doktoranda na príslušnej univerzite, resp. jej fakulte. Zástupcovia univerzít sa taktiež dohodli na poskytnutí podkladov pre študijné

programy, resp. predmety, ktoré budú využívané jednak v národnom a jednak v anglickom jazyku a budú zverejnené v medzinárodnom katalógu študijných programov. Tieto budú realizované v internej a dišтанnej forme a ponúknuté študentom na partnerských univerzitách.

Virtuálna forma štúdia rešpektuje princípy prijatých deklarácií a uplatňuje zásady uznávania štúdií na vysokej škole v zahraničí, Európsky systém na prenos a akumuláciu kreditov a uznávanie dokladov o vzdelaní.

O uznaní štúdií v zahraničí rozhodujú vysoké školy. V zmysle zák. č. 131/2002 Z.z. a vyhl. MŠ SR č. 614/2002 Z.z. o kreditovom systéme štúdií, vysoká škola v Slovenskej republike, ktorá uskutočňuje študijný program v rovnakom alebo príbuznom študijnom odbore porovná študijné programy a v prípade potreby, ak sa preukážu podstatné rozdiely v obsahu štúdia, predpíše študentovi vykonanie doplňujúcich skúšok.

Ak má vysoká škola pochybnosti o hodnovernosti predložených dokladov o štúdiu v zahraničí, Stredisko na uznávanie dokladov o vzdelaní MŠ SR vydá na žiadosť študenta alebo vysokej školy, na ktorej chce študent v Slovenskej republike v štúdiu pokračovať, odborné stanovisko k uznaniu štúdií na vysokej škole v zahraničí. Stredisko pre uznávanie dokladov o vzdelaní preverí, či vysoká škola, na ktorej študent v zahraničí študoval, je štátom uznanou vysokou školou a prevedie hodnotenie štúdia do slovenskej klasifikačnej stupnice.

Uznanie štúdií v zahraničí v rámci Európy uahňuje Európsky systém na prenos a akumuláciu kreditov.

Nadobudnutím platnosti zmluvy o pristúpení Slovenskej republiky do Európskej únie

1. mája 2004 sa zmenilo postavenie vysokých škôl v oblasti uznávania dokladov o vzdelaní vydaných zahraničnou vysokou školou. O uznaní dokladov o vzdelaní vydaných zahraničnými vysokými školami rozhoduje vysoká škola uskutočňujúca študijné programy v rovnakých alebo príbuzných študijných odboroch a ministerstvo, ak v Slovenskej republike nie je vysoká škola, ktorá uskutočňuje študijné programy v rovnakých alebo príbuzných študijných odboroch.

Záver

členské štáty EÚ svojou legislatívou zaručujú priestor pre realizáciu záverov Sorbonskej, Bolonskej a ďalších konferencií ministrov školstva. Zámerom koncepcie virtuálneho štúdia je rozvinúť princípy týchto deklarácií a vytvoriť sieť spolupracujúcich univerzít vybudovaním virtuálnych pracovísk – Centier excelentného vzdelávania a výskumu. Centrá výrazne prispejú k disseminácii vzdelávacích a výskumných programov v rámci konzorcia spolupracujúcich univerzít. Centrá sú priestorom na koncentráciu odborného ľudského i technického potenciálu spolupracujúcich univerzít nielen v záujme vzdelávania študentov, ale aj za účelom ich participácie na výskumných programoch. Koncepcia virtuálneho štúdia vytvára optimálny priestor pre internacionalizáciu výskumných tímov,

výmenu informácií a zapojenie študentov zo spolupracujúcich univerzít do výskumných programov centier.

Súhrn

Virtuálna forma štúdia rešpektuje princípy Sorbonskej, Bolonskej a ďalších prijatých deklarácií a uplatňuje zásady uznávania a štúdia na vysokej škole v zahraničí, ako aj Európsky systém na prenos a akumuláciu kreditov a uznávanie dokladov o vzdelaní.

Jedine nos a pridanú hodnotu virtuálneho štúdia je potrebné vidieť v Centrách excelentného vzdelávania a výskumu na univerzitách združených v konzorciu, ktoré sa vytvárajú na jednotlivých fakultách spolupracujúcich univerzít. CEVV sú schopné na základe záujmu študenta o intenzívne štúdium určitej oblasti, ktorú neponúka jeho univerzita, poskytnúť vzdelávanie a možnosti výskumu v oblasti, na ktorú sa CEVV špecializuje a teda je spôsobilé študentovi poskytnúť vzdelanie nadštandardnej kvality v danej oblasti.

Literatúra

<http://www.euroinfo.gov.sk/index/go.php?id=1041>

Rozhodnutie Európskeho parlamentu a rady . 2241/2004/ES z 15.12.2004 o jednotnom rámci

Spolupráca pre transparentnosť kvalifikácií a schopností (EUROPASS)

Zákon . 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Vyhláška Ministerstva školstva SR . 614/2002 Z.z. o kreditovom systéme štúdia

Zákon . 5/2005, ktorým sa mení a dopĺňa zákon . 477/2002 Z.z. o uznávaní odborných kvalifikácií

Vyhláška Ministerstva školstva SR . 238/2005 Z.z. o postupe pri uznávaní dokladov o vzdelaní zo 17.5.2005

Kontaktná adresa autora :

JUDr. Eleonóra Marišová, PhD.

Katedra práva

Fakulta európskych štúdií a regionálneho rozvoja

Slovenská poľnohospodárska univerzita

949 76 Nitra

Tel:037 6508 142

e-mail: eleonora.marisova@uniag.sk

PRAGMATICS IN TEACHING ESL

Gabriela Miššiková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Pragmatika má medzi lingvistickými disciplínami špecifické postavenie. Na rozdiel od syntaxe a sémantiky berie do úvahy aj ľudský prvok, rolu hovoriaceho v porozumení komunikovaných významov. Na rozdiel od syntaxe a sémantiky sa nezaobrá významom slov i viet, ale skúma významy, ktoré chce hovoriaci komunikovať najmä pomocou kontextu, situácie a neverbálnych prostriedkov. Príspevok argumentuje v prospech posilnenia záujmu o pragmatiku a nácvik pragmatickej kompetencie.

K ú óvé slová

komunikatívna a pragmatická kompetencia, pragmalingvistická a sociopragmatická zložka

There are many definitions of pragmatics. We shall consider the explanations provided by George Yule who points out four areas that pragmatics is concerned with (Yule, 1996:3-4). Firstly, 'pragmatics is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or reader)'. In other words it is more concerned with what people mean by their utterances than what the words or phrases in those utterances might mean by themselves. Thus *pragmatics is the study of speaker meaning*. Secondly, pragmatics aims at 'interpretation of what people mean in a particular context and how the context influences what is said.' From this point of view *pragmatics is the study of contextual meaning*. This approach also includes the analysis of how the 'listeners make inferences about what is said in order to arrive at an interpretation of the speaker's intended meaning'. *Pragmatics is the study of how more gets communicated than is said*. The question also raises what is it that determines the choice between the said and unsaid. In this case *pragmatics is the study of the expression of relative distance*. (ibid., 1996:3).

In relation to other areas of linguistic analysis, namely semantics and syntax, only pragmatics allows humans into the analysis. Pragmatics is the study of relationship between linguistic forms and their users. The advantage of studying language via pragmatics is that one can talk about people's intended meanings, their assumptions, their purposes or goals, and the kinds of actions (e.g. requests) that they are performing when they speak. The big disadvantage is that all these very human concepts are extremely difficult to analyze in a consistent and objective way.

Another important aspect emphasised by the study of pragmatics is the regularity of human behaviour when using language. People tend to behave in fairly regular ways when it comes to using language. They are members of social groups and follow general patterns of behaviour expected within the group. It is

these aspects of ordinary language in use (e.g. the types of regularities which can be simple or more complex), which have become the focus of pragmatic study.

Within the last few years there has been an interesting discussion going on about the role of pragmatics in teaching English to nonnative speakers. Its influence on the learners' communicative competence has been studied and a concept of the so called 'pragmatic competence' has been introduced. Respected scholars, ESL analysts and teachers have discussed possibilities of implementing pragmatic aspects into an ESL curricula, as well as many problems which have occurred within the debate. It seems that it is the „teachability“ of pragmatic competence which worries scholars and teachers the most. An interesting opinion has been presented by Gabriele Kasper who says: „Competence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose.“ (Kasper, 1997). Further on, Kasper emphasises the fact that „the question is if we can arrange such learning opportunities which would help to develop pragmatic competence of our students“ (ibid.).

Considering the goals and purposes of ESL curricula the notion of 'communicative action' and 'sociocultural context' should be highlighted. Viewing pragmatics as the study of language from the point of view of users means to understand „the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction“ as well as „the effects their use of language has on other participants in the act of communication“ (Crystal 1985, p. 240). From this point of view, pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context.

Communicative action includes not only particular speech acts - such as requesting, greeting, and so on - but also participation in conversation, engaging in different types of discourse, and sustaining interaction in complex speech events. Following Leech (1983), we can view pragmatics as 'interpersonal rhetoric' - the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time.

In the process of learning English as a second or foreign language the application of the theory introduced by Leech (1983) and Thomas (1983) appears very efficient. Based on their approach pragmatics can be seen as subdivided into a pragmlinguistic and sociopragmatic component.

Pragmalinguistics refers to the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. Such resources include pragmatic strategies like directness and indirectness, routines, and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts. For instance, in two different versions of apology - 'I'm sorry' and 'I'm absolutely devastated. Can you possibly forgive me?' the speaker apologizes, but there is a very different attitude and different social relationship indicated in each of the apologies (Kasper, 1997).

Sociopragmatics was described by Leech (1983, p. 10) as 'the sociological interface of pragmatics', referring to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speaker's and hearer's social distance and social power,

their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts.

Pragmatic ability in a second or foreign language is part of a nonnative speaker's communicative competence and therefore has to be located in a model of communicative ability. In Bachman's model (1990, p. 87), 'language competence' is subdivided into two components, 'organizational competence' and 'pragmatic competence'. Organizational competence comprises knowledge of linguistic units and the rules of joining them together at the levels of sentence ('grammatical competence') and discourse ('textual competence').

Pragmatic competence subdivides into 'illocutionary competence' and 'sociolinguistic competence'. 'Illocutionary competence' can be glossed as 'knowledge of communicative action and how to carry it out'. We shall agree with Kasper (1997) who points out that the term 'communicative action' is often more accurate than the more familiar term 'speech act' because communicative action is neutral between the spoken and written mode, and the term acknowledges the fact that communicative action can also be implemented by silence or non-verbally.

Sociolinguistic competence comprises the ability to use language appropriately according to context. It thus includes the ability to select communicative acts and appropriate strategies to implement them depending on the current status of the 'conversational contract' (Fraser, 1990).

As Bachman's model makes clear, pragmatic competence is not extra or ornamental, like the icing on the cake. It is not subordinated to knowledge of grammar and text organization but co-ordinated to formal linguistic and textual knowledge and interacts with 'organizational competence' in complex ways. In order to communicate successfully in a target language, pragmatic competence in the second language must be reasonably well developed. But adopting pragmatic competence as one of the goals for the second language learning does not necessarily imply that pragmatic ability requires any special attention in language teaching.

Scholars have pointed out that adult nonnative speakers can get a considerable amount of the second language pragmatic knowledge free. This is because some pragmatic knowledge is universal, and other aspects may be successfully transferred from the learners' first language.

To start with the pragmatic universals, learners know that:

- conversations follow particular organizational principles - participants have to take turns at talk,
- conversations and other speech events have specific internal structures,
- that pragmatic intent can be indirectly conveyed, and they can use context information and various knowledge sources to understand indirectly conveyed meaning,
- that recurrent speech situations are managed by means of conversational routines rather than by newly created utterances,
- that strategies of communicative actions vary according to context; specifically, along such factors as social power, social and psychological distance, and the degree of imposition involved in a communicative act, as established in politeness theory (Brown & Levinson, 1987).

Researchers claim that learners demonstrate knowledge of the directive and expressive speech acts that have been most frequently studied in cross-cultural and interlanguage pragmatics, such as requests and apologies, and they have been shown to understand and use the major realization strategies for such speech acts. For instance, in *requesting*, users of any language studied thus far distinguish different levels of directness: direct, as in 'feed the cat', conventionally indirect, as in '*can/could/would* you feed the cat?', and indirect, as in 'the cat's complaining.'

Furthermore, language users know that requests can be softened or intensified in various ways, as in '*I was wondering if you would terribly mind* feeding the cat', and that requests can be externally modified through various supportive moves, for instance justifications, as in '*I have to go to a conference*', or imposition minimizers, as in '*She only needs food once a day*' (Kasper, 1997).

Studies document that these strategies of requesting are available to ESL or EFL learners who are native speakers of such diverse languages as Chinese (Johnston, Kasper, & Ross, 1994), Danish (Færch & Kasper, 1989), German (House & Kasper, 1987), Hebrew (Blum-Kulka & Olshtain, 1986), Japanese (Takahashi & DuFon, 1989), Malay (Piirainen-Marsh, 1995), and Spanish (Rintell & Mitchell, 1989). In their early learning stages, learners may not be able to use such strategies because they have not yet acquired the necessary linguistic means, but when their linguistic knowledge permits it, learners will use the main strategies for requesting without instruction (based on Kasper, 1997).

Kasper (ibid.) also points out that learners may also get very specific pragmalinguistic knowledge 'for free' if there is a corresponding form-function mapping between their first and second language, and the forms can be used in corresponding second language contexts with corresponding effects. For instance, the English modal past as in the modal verbs *could* or *would* has formal, functional and distributional equivalents in other Germanic languages such as Danish and German - the Danish modal past *kunne/ville* and the German subjunctive *könntest* and *würdest*. And sure enough, Danish and German learners of English transfer ability questions from Danish (*kunne/ville du låne mig dine noter*) and German (*könntest/ würdest Du mir Deine Aufzeichnungen leihen*) to English (*could/would you lend me your notes*) (House & Kasper, 1987; Færch & Kasper, 1989), and they do this without the benefit of instruction. Similar situation can be observed with Slovak learners of English, where one would use *smie /môc* (*mohol by si mi poži a poznámky/ smiem si poži a tvoje poznámky*).

Positive transfer can also facilitate learners' task in acquiring sociopragmatic knowledge. When distributions of participants' rights and obligations, their relative social power and the demands on their resources are equivalent in their original and target community, learners may only need to make small adjustments in their social categorizations (Mir, 1995). However, instructions are often needed as for the use of academic titles and addressing people in particular social contexts and situations, or as for the use of specific communicative strategies in a discourse where different attitudes are expressed by a customer and/or a service provider (on sociolinguistic aspects of American English see Ma ura, 2004).

However, learners do not always make use of positive transfer. It is well known from educational psychology that students do not always transfer available

knowledge and strategies to new tasks. This is also true for some aspects of learners' universal based on their first language pragmatic knowledge. The second language recipients often tend towards literal interpretation, taking utterances at face value rather than inferring what is meant from what is said and underusing context information. Learners frequently underuse politeness marking in the second language even though they regularly mark their utterances for politeness in their mother tongue (Kasper, 1981). Although highly context-sensitive in selecting pragmatic strategies in their own language, learners may underdifferentiate such context variables as social distance and social power in the target language (Kasper, 1997). Negative transfer also occurs. For instance, negative questions are a very common informal feature of Slovak spoken discourse, but when translated literally into English, they are rude and impolite (Sk. *Nemáš čas?* translated as *Don't you have time?*)

At this stage we shall point out that there is a lot of pragmatic information that adult learners possess. However, they don't always use what they know and thus there is a clear role for pedagogic intervention here. The purpose is not to provide learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable native language pragmatic knowledge in the second language contexts.

As Kasper puts it „the most compelling evidence that instruction in pragmatics is *necessary* comes from learners whose second/foreign language proficiency is advanced and whose unsuccessful pragmatic performance is not likely to be the result of cultural resistance or disidentification strategies (Kasper, 1997).

For example we can practise with our students their understanding of different types of indirect responses, or implicature, as in the following dialog:

Liz: *How was your dinner last night?*

Chris: *Well, the food was nicely presented.*

Some implicature types often resist improvement through exposure alone, for example the

Pope question (as in *Is the Pope Catholic?*) and indirect criticism as in the Liz & Chris dialogue. Students' comprehension of implicature may thus profit from instructions.

Another research explores whether students benefit from instruction in specific speech acts. So far, speech acts examined are compliments, apologies, complaints, and refusals. There is a research literature on all of these speech acts, documenting how they are performed by native speakers of English in different social contexts. Based on this literature, students were taught the strategies and linguistic forms by which the speech acts are realized and how these strategies are used in different contexts. For example, the following are realization strategies (or 'speech act set') for apologies adapted from Blum-Kulka, House, & Kasper, (1989):

- Apologetic formula: *I'm sorry, I apologize, I'm afraid*
- Assuming Responsibility: *I haven't read your paper yet.*
- Account: *I had to prepare my TESOL plenary.*

- Offer of Repair: *But I'll get it done by Wednesday.*
- Appeaser: *Believe me, you're not the only one.*
- Promise of forbearance: *I'll do better after TESOL.*
- Intensifier: *I'm terribly sorry, I really tried to squeeze it in.*

There are many useful activities that can be used for pragmatic development. Such activities can be classified into two main types: activities aiming at raising students' pragmatic *awareness*, and activities offering opportunities for communicative *practice*.

Through awareness-raising activities, students acquire sociopragmatic and pragmalinguistic information - for instance, what function complimenting has in mainstream American culture, what appropriate topics for complimenting are, and by what linguistic formulae compliments are given and received. Students can observe particular pragmatic features in various sources of oral or written 'data', ranging from native speaker 'classroom guests' (Bardovi-Harlig, et al., 1991) to videos of authentic interaction, feature films (Rose, 1997), and other fictional and non-fictional written and audiovisual sources.

In a second language context, students can be given a variety of *observation assignments* outside the classroom. Such observation tasks can focus on sociopragmatic or pragmalinguistic features.

Authentic second language input is essential for pragmatic learning, but it does not secure successful pragmatic development.

In conclusion two aspects of acquiring pragmatic competence can be highlighted. Firstly, it is necessary to bring together the ability of ESL learners to carry out speech acts and manage ongoing conversation, to achieve what House (1996) calls 'pragmatic fluency'. In other words they should be able to contribute to conversation in a relevant, polite or acceptable and overall effective way. Secondly, pragmatic comprehension should be examined and practiced too, students should be taught different types of implicatures.

Together with a profound knowledge of verbal and nonverbal system of English, an adequate command of pragmatic competence will add to the richness and complexity of a nonnative speaker communicative competence.

Literature

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K.; Mahan-Taylor, R.: *Teaching Pragmatics*. Washington DC: U.S. Department of State. Office of English Language Programs. Available online at <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R., & Gilman, A. (1989). Politeness theory and Shakespeare's four major tragedies. *Language in Society*, 18, 159-212.

- Bress, P.: *Gender Differences in Teaching Styles*. In: ENGLISH TEACHING FORUM, October 2000, p. 26-29.
- Crystal, D.: *Watching World English Grow*. In: IATEFL Newsletter, February – March 1997, p. 10-11.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd. edition. Oxford: Blackwell.
- Crystal, D.: *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 1997.
- Edwards, M.; Czicér, K.: *Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom*. In: ENGLISH TEACHING FORUM, July 2004, p. 16-21.
- Garcia, P.: *Pragmatic Comprehension of High and Low Level Language Learners*. In: TESL-EJ ISSN: 1072-4303. Vol. 8. No. 2, September 2004.
- online at:
<http://coral.lili.unibielefeldt.de/Classes/Winter97/PhonMM/UlrichGruen>
- Kasper, G.: *Can Pragmatic Competence Be Taught?* In: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. National Foreign Language Resource Center University of Hawai'i at Manoa.
- LoCastro, V.: *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, pp. xi + 366. ISBN 0-8822-X.
- Ma ura, M.: *American English: Adherence to norms, sociolinguistic aspects, usage, linguistic features*. In: Linguistic Confrontations 3. Nitra: FF UKF, 2004, 36-42.
- McKay, L. S.: *Western Culture and the Teaching of English as an International Language*. In: ENGLISH TEACHING FORUM, April 2000, p. 10-15.
- “Use Your Mind to Change Your Life” In: The Sunday Times BRAINPOWER, week 2: *The Supersenses*. August 2000.
- Yule, G.: *Pragmatics*. Oxford: OUP, fourth impression 1998, p.138.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Gabriela Miššíková, CSc.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta UKF v Nitre
Štefánikova 67
949 74 Nitra

e-mail: gmissikova@ukf.sk

VARIANTS OF MODERN ENGLISH

Anton Péntek, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

V lánku sa venujeme otázke teritoriálnych a geografických odlišností v modernej angličtine. V úvodnej časti prezentujeme nárt definícií úzko spojených so samotným obsahom: t.j. *dialektu, lokálneho dialektu a variantu*. V nasledujúcich častiach popisujeme existujúce rozdiely medzi britským štandardom angličtiny a angličtinou v USA, Austrálii, Indii a Kanade.

K úové slová

amerikanizmus, dialekt, lokálny dialekt, variant, toponymá, kanadianizmus, australianizmus, americká angličtina, britský štandard, fonetika, lexikológia

Introduction

In every language one can find different kinds of variations and differences. The most obvious one is the difference between the written and the spoken form of the language as compared to the standard national language. One can also find geographical or territorial differences within the language. English itself is the national language of England proper, the USA, Australia, New Zealand and some provinces of Canada. It is the official language of Wales and Scotland, in Gibraltar and on the Island of Malta. Modern linguistics distinguishes territorial variants of a national language and local dialects. Variants of language are regional varieties of a standard literary language characterized by some minor peculiarities in the sound system, vocabulary and grammar and by their own literary norms.

Standard English – the official language of Great Britain taught at schools and universities, used by press, the radio and the television and spoken by educated people may be defined as that form of English which is current and literary, substantially uniform and recognized as acceptable wherever English is spoken and understood. Its vocabulary is contrasted to dialect words or *dialecticisms* belonging to various local dialects. *Local dialects* are varieties of the English language peculiar to some districts and having no normalized literary form. Regional varieties possessing a literary form are called *variants*. Dialects are said to undergo rapid changes under the pressure of Standard English taught at schools and the speech habits cultivated by radio, television and cinema.

The differences between the English language as spoken in Britain, the USA, Australia and Canada are immediately noticeable in the field of phonetics. However these distinctions are confined to the articulatory-acoustic characteristics of some phonemes, to some differences in the use of others and to the differences in the rhythm and intonation of speech. The few phonemes characteristic of American pronunciation and alien to British literary norms can as a rule be observed in British dialects.

American English

The variety of English spoken in the USA has received the name of *American English*. The term *variant* or *variety* appears most appropriate for several reasons. American English cannot be called dialect although it is a regional variety, because it has a literary normalized form called Standard American, whereas by definition given above a dialect has no literary form. Neither is it a separate language, as some American authors, like H.L. Mencken claimed, because it has neither grammar nor vocabulary of its own. From the lexical point of view one shall have to deal only with a heterogeneous set of Americanisms.

An Americanism may be defined as a word or a set expression peculiar to the English language as spoken in the USA. E.g. *cookie* – ‘a biscuit’; *frame house* ‘a house consisting of a skeleton of timber, with boards or shingles laid on’; *frame up* ‘a stage or preconcerted law case’; *guess* ‘think’; *store* ‘shop’.

The American variant of the English language differs from British English in pronunciation, some minor features of grammar, but chiefly in vocabulary. We are going to pay attention to the latter. Our treatment will be mainly diachronic.

Speaking of the historic causes it is necessary to mention that American English is based on the language imported to the new continent at the time of the first settlements, that is on the English of the 17th century. The first colonies were founded in 1607, so that the first colonizers were the contemporaries of Shakespeare, Spenser and Milton. Words which have died out in Britain, or changed their meaning may survive in the USA. Thus, *I guess* was used by Chaucer for *I think*. For more than three centuries the American vocabulary developed more or less independently of the British stock and, was influenced by the new surroundings. The early Americans had to coin words for unfamiliar fauna and flora. Hence *bull-frog* ‘a large frog’, *moose* (the American elk), *opposum*, *raccoon*, for animals; and *corn* and *hickory*, etc. for plants. They also had to find names for the new conditions of economic life: *back country* ‘districts not yet thickly populated’, *back-settlement*, *backwoods* ‘the forest beyond the cleared country’, *backwoodsman* ‘a dweller in the backwoods’.

The opposition of any two lexical systems among the variants described is of a great linguistic and heuristic value because it furnishes ample data for observing the influence of extra-linguistic factors upon the vocabulary. American political vocabulary shows this point very definitely: *absentee voting* ‘voting by mail’, *dark horse* ‘a candidate nominated unexpectedly and not known to his voters’, *to gerrymander* ‘to arrange and falsify the electoral process to produce a favorable result in the interests of a particular party or candidate’, *all-outer* ‘an adept of decisive measures’.

Many of the foreign elements borrowed into American English from the Indian languages or from Spanish penetrated very soon not only into British English but also into great many of European languages, Slovak not excluded, and so became **international**. These are e.g.: *canoe*, *moccasin*, *squaw*, *tomahawk*, *wigwam*, *teepee* etc. and translation loans: *pipe of peace*, *pale-face* and the like

taken from native Indian languages. The Spanish borrowings like *cafeteria*, *mustang*, *ranch*, *sombrero* etc. are again very familiar with the speakers of many European languages. It is only by force of habit that linguists still include these words among the specific features of American English.

As to the *toponyms* e.g. *Iowa*, *Kansas*, *Michigan*, *Missouri*, *Utah* or other names of towns, rivers and states named by Indian words, one must keep in mind that in all countries of the world towns, rivers and the like these often represent in their names traces of the earlier inhabitants of the land in question.

Another big group of peculiarities as compared with the English of Great Britain is caused by some specific features of pronunciation, stress or spelling standards, such as [æ] for in *ask*, *dance*, *path*, etc; or [e] for [ei] in *made*, *day* and some other.

The American spelling is in some respects simpler than the British, in other respects just different. The suffix *-our* is spelled *-or*, so that *armor*, *humor* and *harbor* are the American variants of *armour*, *humour* and *harbour*. *Altho* stands for *although* and *thru* for *through*. One could bring up a great many of other examples but that could easily be a subject of a paper on its own. For a more complete treatment I would refer you to a marvelous book by Bill Bryson "*Made in America*"

In the course of time with the development of the modern means of communication the lexical differences between the two variants show a tendency to decrease. Americanisms penetrate into Standard English and Britishisms come to be widely used in American speech. Americanisms mentioned as specific in manuals issued a few decades ago are now used on both sides of the Atlantic or substituted by terms formerly considered as specifically British. It was, for instance, customary to contrast the English word *autumn* with the American *fall*. In reality both words are used in both countries, only *autumn* is somewhat more elevated, while in England the word *fall* is now rare in literary use, though found in some dialects and surviving in set expressions: *spring and fall*, *the fall of the year* are still in fairly common use.

Cinema and TV are probably the most important channels for the passage of Americanisms into the language of Britain and other languages as well: the Germans adopted the word *teenager* and the French speak of *Vautomatisation*. The influence of American publicity is also a vehicle of Americanisms. This is how the British term *wireless* is replaced by the Americanism *radio*. The jargon of American film-advertising makes its way into British usage: i.e. *of all time* (in "the greatest film of all time"). The phrase is now firmly established as standard vocabulary and applied to subjects other than films.

The personal visits of writers and scholars to the USA and all forms of other personal contacts bring back Americanisms. The existing cases of difference between the two variants are conveniently classified into:

- 1) **Cases where there are no equivalents in British English:** *drive-in* 'a cinema where you can see the film without getting out of your car' or 'a shop where motorists buy things staying in the car'; *dude ranch* 'a sham ranch used as a summer residence for holiday-makers from the cities'. The noun *dude* was

originally a contemptuous nickname given by the inhabitants of the Western states to those of the Eastern states. Now there is no contempt intended in the word *dude*. It simply means ‘a person pays his way on a far ranch or camp’.

- 2) **Cases where different words are used for the same denotatum:** such as *can, candy, mailbox, movies, suspenders, truck* in the USA and *tin, sweets, pillar-box (or letter-box), pictures or flicks, braces and lorry* in England.
- 3) **Cases where the semantic structure of a partially equivalent word is different.** The word *pavement*, for example, means in the first place ‘covering of the street or the floor and the like made of asphalt, stones or some other material’. The derived meaning is in England ‘the footway at the side of the road’. The Americans use the noun *sidewalk* for this, while *pavement* with them means ‘the roadway’.
- 4) **Cases where otherwise equivalent words are different in distribution.** The verb *ride* in Standard English is mostly combined with such nouns as *a horse, a bicycle*, more seldom they say *to ride on a bus*. In American English combinations like *a ride on the train, to ride in a boat* are quite usual.
- 5) **Cases of the semantically identical words yet with some difference in emotional and stylistic coloring.** *Nasty*, for example, is a much milder expression of disapproval in England than in the States, where it was even considered obscene in the 19th century. *Politician* in England means ‘someone in politics’, and is derogatory in the USA.
- 6) **Last but not least, there may be a marked difference in frequency characteristics.** Thus *time-table* which occurs in American English very rarely, yielded its place to *schedule*.

1.1. Local Dialects in the USA

The English language in the USA is characterized by relative uniformity throughout the country. One can travel three thousand miles without encountering any but the slightest dialect differences. Nevertheless, regional variations in speech undoubtedly exist and they have been observed and recorded by a number of investigators. The following three major bets of dialects have been identified so far, each with its own characteristic features:

- **Northern**
- **Midland – being in turn divided into North Midland and South Midland**
- **Southern**

The differences in pronunciation between American dialects are most apparent, but they seldom interfere with understanding. Distinctions in grammar are scarce. The differences in vocabulary are rather numerous, but they are easy to pick up. To illustrate this let’s compare the Standard American *cottage cheese* with the Eastern New England *sour-milk cheese*, North Midland *Dutch cheese* and New York City *pot cheese*.

The American linguist F.Emerson claims that American English had not had time to break up into widely diverse dialects and he believes that in the course of time the American dialects might finally become nearly as distinct as the dialects in Britain. We do not share this view. In modern times dialect divergence can not increase. On the contrary, in the United States, as elsewhere, the national language is tending to wipe out the dialect distinctions and to become still more uniform.

Comparison of the dialect differences in the British Isles and in the USA reveals that not only they are less numerous and far less marked in the USA, but that the very nature of the local distinctions is different. What is usually known as American dialects is closer in nature to regional variants of the literary language. The problem of discriminating between literary and dialect speech patterns in the USA is much more complicated than in Britain. Many American linguists point out that American English differs from British English in having no one locality whose speech patterns have come to be recognized as the model for the rest of the country.

CANADIAN, AUSTRALIAN AND INDIAN VARIANTS

It should of course be noted that the American English is not the only existing variant. There are several other variants where difference from the British standard is normalized. Besides the Irish and Scottish variants that have been mentioned in the preceding paragraph, there are Australian English, Canadian English and Indian English. Each of these has developed a literature of its own, and is characterized by peculiarities in phonetics, spelling, grammar and vocabulary. Canadian English is influenced both by British and American English but it also has some specific features of its own. Specifically Canadian words are called *canadianisms*. They are not very frequent outside Canada except *shack* 'a hut' and *to fathom out* 'to explain'.

The vocabulary of all the variants is characterized by a high percentage of borrowings from the language of the people who inhabited the land before the English colonizers came. Many of them denote some specific realia of the new country: local animals, plants or weather conditions, new social relations, new trades and conditions of labor. The local words for new notions penetrate into English language and later on may become international, if they are of sufficient interest and importance for people speaking other languages. The term *international word* is used to denote words borrowed from one language into several others simultaneously or at short intervals one after another. International words coming through the English of India are for instance: *bungalow*, *jute*, *khaki*, *nabob*, *pajamas*, *sahib*, *sari*.

Similar examples, though perhaps fewer in number, such as *boomerang*, *kangaroo* are all adopted into the English language through its Australian variant. They denote the new phenomena found by English immigrants on the new continent. A high percentage of words borrowed from the native inhabitants of Australia in the sonorous Australian place names.

Otherwise an ample use was made of English lexical material. An intense development of cattle breeding in new conditions necessitated the creation of an adequate terminology. It is natural therefore that nouns like *stock*, *bullock* or *land*

find a new life on Australian soil: *stockman* ‘herdsman’, *stockyard*, *stock-keeper* ‘the owner of the cattle’; *to bullock*, means ‘to work hard’, *bullocky dray* is ‘a dray driven by bullocks; *an inlander* is ‘ a stock-keeper driving his stock from one pasture to another, *to overland* is to drive cattle over long distances’; *to punch a cow* ‘to conduct a team of oxen’; *a puncher* ‘the man who conducts a team of oxen’; *tucker-bag* ‘the bag with provision’.

The differences described in our article do not undermine our understanding of the English vocabulary as a balanced system. It has been noticed by a number of linguists that the British attitude to this phenomenon is somewhat peculiar. When anyone other than an Englishman uses English, the natives of Great Britain, often half-consciously, perhaps, feel that they have a special right to criticize his usage because it is “their” language. It is, however, unreasonable with respect to the people in the United States, Canada, Australia and some other areas for whom English is their mother-tongue. Those who think that the Americans must look to the British for a standard are wrong and, vice versa, it is not for the American to pretend that English in Great Britain is inferior to the English he speaks. At present there is no single “correct” English and the American, Canadian and Australian English have developed standards of their own.

Conclusion

English is the national language of England proper, the USA, Australia and some provinces of Canada. It was also at different times imposed on the inhabitants of the former and present British colonies and protectorates as well as other Britain and US dominated territories, where the population has always stuck to its mother tongue.

British English, American English and Australian English are variants of the same language, because they serve all spheres of verbal communication. Their structural peculiarities, especially morphology, syntax and word-formation, as well as their word-stock and phonetic system are essentially the same. American and Australian standards are slight modifications of the norms accepted in the British Isles. The status of Canadian English has not yet been established.

The main lexical differences between the variants are caused by the lack of equivalent lexical units in one of them, divergences in the semantic structures of polysemantic words and peculiarities of usage of some words on different territories.

The British local dialects can be traced back to Old English dialects. Numerous and distinct, they are characterized by phonemic and structural peculiarities. The local dialects are being gradually replaced by regional varieties of literary language, i.e. by a literary standard with a proportion of local dialect features.

The so-called dialects in British Isles and in the USA are used only by the rural population and only for the purposes of oral communication. In both variants local distinctions are more marked in pronunciation, less conspicuous in vocabulary and insignificant in grammar.

Local variations in the USA are relatively small. What is called by tradition American dialects is closer in nature to regional variants of the national literary language.

Literature

Bryson, Bill. *Made in America : an informal history of the English language in the United States*

Kontaktná adresa

Mgr. Anton Péntek
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
949 01 Nitra

e-mail.: apentek@ukf.sk

STAV VYUOVANIA ANGLICKÉHO JAZYKA Z POUHĽADU ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

Magdaléna Polyáková, Štátna školská inšpekcia v Nitre

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať zistenia o vyuovaní anglického jazyka v stredných, základných a čiastočne v materských školách. z pohľadu školskej inšpekcie.

Kľúčové slová

vyuovanie anglického jazyka, materské školy, základné školy, stredné školy, hodnotenie

Poznanky zovšeobecnené v predkladanom príspevku sú vyjadrením vlastného postoja k problematike podmienok vyuovania anglického jazyka, ktorý vychádza z 15-ročnej inšpekčnej praxe na úseku cudzích jazykov na úrovni Nitrianskeho okresu a neskôr kraja. Zámerom je porovnanie stavu vyuovania anglického jazyka krátko po spoločensko-politických zmenách v roku 1989 so súčasnou situáciou. Vzhľadom na limitovaný rozsah príspevku sa obmedzím na voľnú prezentáciu niektorých, z môjho pohľadu najdôležitejších ukazovateľov, ktoré boli a priebežne sú predmetom kontroly a hodnotenia kvality vyuovania, hlavne personálnych a materiálnych podmienok, t.j. vstupov, ktoré majú priamy dopad na kvalitu procesu vyuovania a výstup v podobe vyuovacích výsledkov.

Dovoľte mi, aby som sa ešte predtým krátko pristavila pri reflexii vlastných spomienok vzápätí sa na obdobie študentského i učiteľského. Pri nástupe do bývalej všeobecno-vzdelávacej strednej školy som bola náhodou zaradená do triedy s rozšíreným vyuovaním anglického jazyka (ktoré sa začalo zriaďovať popri humanitnom a prírodovednom zameraní krátko pred rokom 1968). Učebný plán pre túto triedu bol progresívny v tom, že umožňoval štúdium a maturitu z jedného predmetu (spravidla dejepisu alebo zemepisu) v anglickom jazyku. Po nástupe tzv. „normalizácie“ sa západné jazyky sa stali nežiadúcimi a štúdium niektorého predmetu v angličtine bolo zrušené. Počas stredoškolského i vysokoškolského štúdia som mala šťastie na vynikajúcich pedagógov (na vtedajšej Pedagogickej fakulte v Nitre v tom čase pôsobila veľmi silná generácia nadšených pedagógov - anglistov pod vedením pani docentky Malíčkovej). Nádej, že po nástupe do praxe budem môcť rovnocenne využiť aj angličtinu pre ruský a anglický jazyk, bola ilúziou. V ZŠ mal iný ako ruský jazyk dlhodobý štatút nepovinného predmetu v 7. a 8. ročníku, ale snaha vyuovať anglický jazyk aspoň touto formou bola považovaná za zámer šíriť „nepriateľskú“ západnú ideológiu. Výnimkou v rozsahu vyuovania cudzích jazykov boli triedy s rozšíreným vyuovaním, v ktorých sa v treťom ročníku začalo s ruštinou a v piatom ročníku sa priberal ďalší cudzí jazyk. Počas takýchto škôl bol prísne regulovaný a v celom vtedajšom Nitrianskom okrese bola do roku 1989 len jedna škola s takýmito triedami.

V školách druhého cyklu boli vytvorené relatívne najlepšie podmienky pre osvojovanie angličtiny už v spomenutej všeobecno-vzdelávacej škole, v ekonomickej a hotelovej SOŠ, v ktorých bola možnosť osvojiť si popri ruskom jazyku v uranej (spravidla menšej) hodinovej dotácii povinne i ďalší cudzí jazyk.

Jedným z najvýraznejších javov v školstve vyvolaných spoločensko-politickými zmenami **po roku 1989** bola explózia záujmu o cudzie jazyky. Prejavila sa na všetkých stupňoch vzdelávania a vo všetkých vekových kategóriách.

I. Materské školy

Naliehavá spoločenská požiadavka na čím skoršie osvojovanie cudzieho jazyka, výrazne prezentovaná najmä rodičovskou verejnosťou, sa veľmi rýchlo prejavila zaradením osvojovania cudzieho jazyka už do materských škôl. Otvorila sa tým široká oblasť problémov pedagogicko-psychologických, didaktických, metodických i organizačných, dovtedy komplexnejšie neriešených.

V školskom roku 1991/1992, spoločne so školskou inšpektorkou pre materské školy, sme uskutočnili v 10 MŠ Nitrianskeho okresu tematickú inšpekciu s cieľom: sledovať a vyhodnotiť stav a úroveň osvojovania anglického jazyka v materských školách. Z výsledkov inšpekcií vtedy vyplynuli závery, z ktorých najdôležitejšie boli:

- nedostatky v personálnom zabezpečení vyučovania (využívali študentky, nepedagógovia, učitelia základných škôl, učiteľky materských škôl bez jazykovej prípravy)
- málo vyhovujúca jazyková úroveň niektorých učiteliek
- problémy v organizačnom zabezpečení vyučovania (jednorazové zaťaženie hodiny anglického jazyka v rozsahu 30 až 60 min.)
- ťažkosti pri výbere obsahu učiva a nedostatok vhodných učebných materiálov (ale boli aj pozitívne skúsenosti)
- z priameho pozorovania vyplynuli nedostatky didakticko-metodického charakteru vo vzťahu k vekovým osobitostiam detí predškolského veku, vyučujúcim chýbali praktické skúsenosti; chýbalo metodické usmerovanie.

Zo zovšeobecnenia poznatkov získaných školskou inšpekciou na úseku MŠ po roku 2000 vyplynuli nasledovné závery:

- stabilizácia záujmu rodičov o osvojovanie cudzieho jazyka v MŠ; prevláda záujem rodičov hlavne o anglický jazyk; v niektorých MŠ sa využívanie ANJ pre veľký záujem rodičov začalo, ale na podnet riaditeľky MŠ a po dohovore s rodičmi bolo ukončené, pretože efektívnosť vyučovania bola neuspokojivá; pre niektorých rodičov je výber MŠ ovplyvnený ponukou vyučovania anglického jazyka; vyšší je záujem v mestách ako na vidieku
- zlepšenie personálneho zabezpečenia, učiteľky MŠ už absolvovali alebo priebežne absolvujú rozširujúce štúdium; nedostatok učiteliek MŠ s požadovanou kvalifikáciou MŠ však stále pretrváva a je suplovaný

prostredníctvom rôznych súkromných agentúr, v ktorých vyuujú hlavne študentky VŠ; finančné náklady hradia rodičia

- úroveň vyučovania internými učiteľmi s príslušnou kvalifikáciou je vo vzťahu k uplatňovaniu didaktických zásad dobrá; prínosom je akceptácia vekových osobitostí detí, primeranosť výberu obsahu, efektívne využitie názorných pomôcok, spätná väzba, motivácia, záujem detí, spontánnosť, využívanie hravých foriem, riekaniek a piesní a nenásilné prepojenie vyučovania angličtiny s obsahom ostatných výchovno-vzdelávacích zložiek
- materiálne zabezpečenie je vo vzťahu k názorným pomôckam dobré, ale z hľadiska výberu učebnice (resp. metodického materiálu) pretrvávajú ťažkosti najmä u externých učiteľov
- pretrvávajúce nedostatky odborných podujatí zameraných na problematiku osvojovania anglického jazyka v materských školách a metodické usmerovanie; vyuujúci bez požadovanej kvalifikácie sa vzdelávajú individuálnym štúdiom odbornej literatúry; pozitívnym prínosom bola medzinárodná konferencia Die a – jazyk – svet, organizovaná pedagogickou fakultou UKF v Nitre.

II. Základné školy

V januári 1990 vydalo ministerstvo školstva usmernenie, ktoré umožnilo v druhom polroku zmenu povinného vyučovania ruského jazyka na anglický alebo iný cudzí jazyk. V školách s vhodnými podmienkami boli operatívne upravené učebné plány tak, že ruský jazyk v 1. polroku bol nahradený anglickým alebo iným cudzím jazykom v 2. polroku školského roka. Bola to historická zmena a potom už nasledoval jazykový „boom“, ktorý nás zastihol nepripravených z hľadiska personálneho i materiálneho, hlavne v súvislosti s učebnicami. Zovšeobecnenie niektorých ukazovateľov vývoja vyučovania cudzích jazykov základných školách:

- vo zvýšenej miere sa začali zriaďovať **triedy s rozšíreným vyučovaním** CUIJ (spôsobnosť bol vyšší záujem o NEJ, v súčasnosti výrazne prevláda záujem o ANJ) neraz i v prípade nevyhovujúcich personálnych a organizačných podmienok; zistený stav pretrváva až po súčasnosť
- spôsobom veľa **nízka odbornosť vyučovania anglického jazyka** sa postupne ustálila na 50 až 60 % (lepšia vo väčších mestách, niekedy až menej vyhovujúca na vidieku); priemerný stav odbornosti vyučovania anglického jazyka pretrváva až po súčasnosť
- **výnimka z požadovaného vzdelania** pre vyučovanie anglického jazyka (cudzích jazykov) bola v roku 1990 pred ženami do roku 1995, neskôr do roku 2000; zdalo sa, že ďalšie predženie do 1. septembra 2005 bude posledné, ale dnes už vieme, že výnimka bola opäť pred ženami; v praxi to znamená, že kvalifikačné požiadavky pre vyučovanie spája každý, kto má akúkoľvek vysokú školu a štátnu jazykovú alebo akreditačnú skúšku z anglického jazyka
- legislatívne neboli a doposiaľ nie sú vymedzené **požiadavky na odbornú a pedagogickú spôsobilosť** pre vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

- ponuka u ebníc pre vyu ovanie anglického jazyka pre 2. stupe ZŠ bola obmedzená na jednu sadu u ebníc zahrani ného vydavate stva; v sú asnosti je stav identický ako pred bezmála 15 rokmi, zmenil sa iba titul zahrani nej u ebnice; negatívom je absencia národného kompletu základných u ebníc anglického jazyka pre mladších a starších žiakov, ktorá by zabezpe ovala kontinuitu v osvojovaní si anglického jazyka
- postupne boli **inovované u ebné plány** pre ZŠ, pozitívom bolo doplnenie jazykového variantu pre 1. stupe (vyu ovanie cudzieho jazyka v 3. a 4. ro níku s dvojhodinovou týždennou dotáciou), ktorý nie je podmienený výberom žiakov formou komisionálnej skúšky na overenie nadania a talentu; tento variant je v ZŠ v sú asnosti najviac preferovaný (nie je podmienený odbornos ou vyu ovania, ako je to v prípade variantu s rozšíreným vyu ovaním); variant u ebného plánu s rozšíreným vyu ovaním CUJ od 1. ro . je medzi u ebnými plánmi novinkou a bol zavedený s platnos ou od 1. 9. 2001; pozitívom je posledná úprava u ebných plánov pre ZŠ s ú innos ou od 1. septembra 2003, pod a ktorej sa postupne **môžu** výrazne znižova po ty žiakov v skupinách (do po tu 17 žiakov)
- pozornos je venovaná priebežnej aktualizácii u ebných osnov; nieko kokrát sa inovovali **u ebné osnovy anglického jazyka** so zámerom harmonizácie obsahu vyu ovania s používanými (zahrani nými) u ebnicami; doplnené boli u ebné osnovy pre širšiu škálu u ebných plánov (rozšírené vyu ovanie od 3. a 5. ro níka; bežný variant od 5. ro níka; vyu ovanie ANJ od 7. ro níka ako 2. cudzieho jazyka, ale doposia absentujú u ebné osnovy pre 3. a 4. ro ník jazykového variantu
- v roku 2002 nadobudol ú innos **vzdelávací štandard pre anglický jazyk**; v praxi zatia zis ujeme nedocenenie významu tohto dokumentu; u itelia s ním málo pracujú (iasto nou prí inou, na ktorú upozor ujú aj u itelia, je absencia metodického usmer ovania na úrovni okresov – zánik metodických oddelení); pri intenzívnejšom využívaní by práve vzdelávací štandard mohol by perspektívne prínosom k skvalit ovaniu výsledkov vyu ovania najmä v záujme **kontinuity osvojovania** si ANJ pri prechode žiakov zo základnej na strednú školu.

III. Stredné školy

Obsahová nadväznos vo vyu ovaní anglického jazyka je problém, ktorému sa v stredných školách venuje málo pozornosti, hoci významne súvisí s efektívnos ou i výsledkami vyu ovania. Prerušenie plynulosti osvojovania ANJ pri prechode na strednú školu sa najvýraznejšie prejavuje v stredných odborných školách a stredných odborných u ilištiach. Nie tak dávno (r.2003) školská inšpekcia plnila jednu iastkovú úlohu s cie om zisti mieru pokra ovania v povinnom štúdiu cudzích jazykov na dosiahnutej úrovni pri prechode žiakov zo ZŠ na SŠ, v rámci ktorej sa získavali podklady k projektu KEGA (návrh koncepcie jazykovej politiky pre výu bu cudzích jazykov v základných a stredných školách - riešité ské pracovisko Pedagogická fakulta UK). iastková úloha sa plnila formou zadania

dotazníkov v Nitrianskom kraji v 47 stredných školách a zistenia sa týkali spolu 4199 žiakov 1. ročníka SŠ, z toho bolo 2150 žiakov (51,2 %), ktorí sa v ZŠ u ili ANJ. Zo sumárneho vyhodnotenia dotazníkov vyplynulo, že viac ako 33 % žiakov pokračuje na SŠ v štúdiu anglického jazyka na úrovni za iato níkov, takmer 10 % žiakov prešlo na osvojovanie iného CUJ a len asi 56 % má príležitosť pokračovať v štúdiu na pokročilejšej úrovni. Straty boli zistené aj u absolventov rozšíreného vyučovania ANJ (až 23,3 % žiakov rozšíreného vyučovania ANJ od 5. ročníka a 8,2% rozšíreného vyučovania od 3. ročníka pokračuje v SŠ na úrovni za iato níkov). Za povšimnutie stojí i skutočnosť, že ani jeden zo žiakov, ktorí si v ZŠ osvojovali francúzsky a ruský jazyk, nemal možnosť pokračovať v štúdiu na SŠ a v SŠ si prevažne za iato osvojovať anglický jazyk ako úplný za iato níci. Tieto údaje som si dovoľila zverejniť, lebo sa domnievam, že priamo súvisia s personálnymi podmienkami (hlavne v ZŠ, od ktorých sa odvíja kvalita a výsledky vyučovania), ale i so situáciou u učiteľov, ktoré neuspokojivo zabezpečujú obsahovú nadväznosť v osvojovaní si ANJ.

Positívom je reakcia ministerstva školstva na neuspokojivý stav nadväznosti jazykového vzdelávania. Listom prednostom krajských školských úradov zo dňa 10. 05. 2005 odporúča a stredným školám, aby pri zaradení žiakov 1. ročníka do skupín cudzích jazykov prihliadali na počet rokov predchádzajúceho štúdia a zabezpečili možnosť pokračovať v tom jazyku, ktorý sa žiaci učili od 5. prípadne od 1. alebo 3. ročníka základnej školy.

Zo zistení po r. 2000 vyplýva, že najlepšia situácia v zabezpečení **kvalifikovanosti učiteľov ANJ** na SŠ je v gymnáziách (90 % a viac). Na vzorke 18 SOŠ, v ktorých sa inšpekcia uskutočnila po r. 2000, bolo zistené, že podiel kvalifikovaných učiteľov ANJ je 72 %, z toho dočasne uznanú kvalifikáciu do r. 2005 má až 40 % učiteľov a nekvalifikovaných je 28 % učiteľov, čo znamená, že približne 2/3 učiteľov majú dočasne uznanú kvalifikáciu, resp. výnimku z požadovanej kvalifikácie („false“ teachers). V SOU je stav ešte o niečo horší.

Stav personálnych podmienok reflektuje **úroveň vyučovania** anglického jazyka. Za posledné obdobie 3 školských rokov bolo uskutočnených 84 hospitácií na hodinách ANJ v 18 SŠ. Úroveň vyučovania bola hodnotená na základe jednotných ukazovateľov a kritérií hodnotenia. V gymnáziách prevláda veľmi dobrá až dobrá kvalita vyučovania, v SOŠ dobrá až priemerná, v SOU nie je zriedkavé menej vyhovujúce hodnotenie úrovne vyučovania.

V SOŠ a SOU sa len ojedinele využívajú **informačné technológie** i interaktívne videoprogramy. Obsah vyučovania sa málo prispôbuje potrebám a záujmom žiakov a profilu absolventa, nedostatočne je docenená odborná zložka vzdelávania v anglickom jazyku v súlade s požiadavkami učebných osnov.

Positívnym, ale zriedkavým javom je pôsobenie **zahraničných lektorov** (pôsobia spravidla len v gymnáziách). V súčasnosti nie sú optimálne zabezpečené legislatívne ani finančné podmienky na ich masívnejšie pôsobenie na školách.

I v stredných školách dlhodobo pretrvávajú problémy s vhodnými **učebnicami**. Žiaci sú vo väčšine škôl odkázaní na zakúpenie zahraničnej učebnice anglického jazyka. Zahraničné učebnice majú nesporné isté pozitíva, ale absentuje súbor vlastných národných učebníc, ktoré by zohľadňovali lingvistické špecifiká slovenského jazyka v komparácii s osvojovaným cudzím jazykom, realitu SR a už

spomenutú nadväznosť v osvojovaní ANJ. V niektorých školách (prevažne v SOU) sa používajú ešte „socialistické“ učebnice, ktoré sú fyzicky opotrebované, vizuálne nepodnetné, obsahovo nereflektujúce európsku dimenziu vo vzdelávaní, pre žiakov sú demotivujúce.

Retrospektívne špecifickým problémom i s ohľadom na nový model maturitnej skúšky bola dynamika **inovácie učebných dokumentov a schválenia vzdelávacích štandardov ANJ MŠ SR pre SOŠ a 4-ročné študijné odbory SOU**. Pre ilustráciu uvediem, že kým vzdelávací štandard ANJ pre gymnáziá bol schválený v roku 1998 (pre ZŠ v r. 2000), pre SOŠ a 4-ročné študijné odbory SOU nadobudol platnosť od 1. 9. 2004. V uvedenej súvislosti si dovoľujem poznamenať, že v rámci inšpekcií uskutočnených v tomto školskom roku v uvedenom druhu SŠ bolo zistené, že učitelia ani v jednej škole ho nemali k dispozícii.

Nový model maturitnej skúšky je impulzom na neustále zvyšovanie kvality vyučovania. Zdá sa, že na zlepšenie personálnych a materiálnych podmienok, ako základný predpoklad uvedeného cieľa, nie je zatiaľ výraznejšie docenený. Výnimka z povinnej formy maturitnej skúšky z cudzieho jazyka na úrovni A alebo B platí do 30. 09. 2007. Úroveň C (bez externej a internej písomnej časti skúšky) je do tohto obdobia určená len pre tých žiakov, ktorí začali študovať v školskom roku 2003/2004 (a skôr) a hodinovú dotáciu počas štúdia mali nižšiu ako 12 hodín (napr.: týždenný počet hodín v jednotlivých ročníkoch bol 2-2-3-3, spolu 10). Riaditelia škôl sú povinní vykonať zmeny v učebnom pláne tak, aby bola minimálna odporúčaná dotácia do stanoveného termínu dodržaná.

Perspektívy sa otvoria v Programovom vyhlásení vlády SR pre úsek školstva o potrebe skvalitnenia výučby cudzích jazykov a v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (projekt *Milénium*) o požiadavke rozvinúť systém vyučovania cudzích jazykov.

Literatúra

ŠŠI Bratislava: Správy o stave výchovy a vzdelávania v SR 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004

ŠŠI ŠIC Nitra: Súhrnné správy z komplexných inšpekcií v ZŠ a SŠ; Súhrnná správa z tematickej inšpekcie Stav vyuovania cudzích jazykov v stredných školách; Súhrnný podklad z iastkovej úlohy Stav continuity vzdelávania v cudzích jazykoch pri prechode žiakov zo ZŠ na SŠ.

Polyáková:

1/ Kontrola a hodnotenie ústneho prejavu žiakov v anglickom jazyku (MPC Bratislava, závere ná práca k I. kvalifika nej skúške)

2/ Stav oboznamovania detí s cudzím jazykom v materskej škole (MPC Bratislava, závere ná práca prípravy vedúcich ped. zamestnancov zameranie školský inšpektor)

3/ Stav vyuovania cudzích jazykov v kontexte integra ných procesov Európskej únie (MPC Bratislava, závere ná práca k II. kvalifika nej skúške)

4/ Cudzie jazyky v kontexte integra ných procesov Európskej únie (FM UK Bratislava, závere ná práca špecializa ného štúdia európskej integrácie)

Kontaktná adresa

Mgr. Magdaléna Polyáková, školská inšpektorka

Štátna školská inšpekcia

Školské inšpek né centrum NITRA

Ul. kozmonautov 5, 949 01 Nitra

e-mail: polyakova@ssiba.sk

REFLEXIE KATEDRY CUDZÍCH JAZYKOV V KONTEXTE ANGLISTIKY NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Lucia Rákayová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Cieľom príspevku je zachytiť, kontextuálne vymedziť miesto a definovať úlohu Katedry cudzích jazykov v rámci celouniverzitnej štruktúry ako aj poukázať na konkrétne postavenie katedry na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Katedra cudzích jazykov sa so svojou, pomerne mladou históriou radí k najmladším katedrám nielen pedagogickej fakulty, ale celej univerzity. Napriek jej relatívne krátkemu časovému pôsobeniu na vzdelávacom trhu dosahuje pozoruhodné výsledky v rámci národnej i medzinárodnej spolupráce. Každoročne je organizátorom niekoľkých odborných jazykových seminárov a konferencií so zahraničnou účasťou, je autorom projektov s podporou Európskej únie a propagátorom nových interdisciplinárnych výskumných metód so širokou aplikáciou škálou najmä na poli metodík výučby cudzích jazykov.

Kľúčové slová

angličtina, anglistika, cudzie jazyky, katedra cudzích jazykov, pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Katedra cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa vznikla na základe potreby vzdelávacieho trhu – jeho dopytu po kvalitných a najmä kvalifikovaných pedagógoch na základných školách. V praxi sa totiž potvrdila hypotéza formulovaná na základe prieskumu plánovaného zamestnania a uplatnenia sa absolventov VŠ s aprobáciou Cudzí jazyk (anglický, nemecký, španielsky, francúzsky) v kombinácii s iným predmetom. Absolventi, ktorí napriek dvojodborovému pedagogicky orientovanému štúdiu inklinovali v prevažnej miere k jazykovednému vzdelávaniu a hlbšiemu štúdiu jazykového aprobačného predmetu sa v prevažnej miere (približne 80%) neplánovali zamestnať v školstve a dokonca až 90 % absolventov sa plánovalo zamestnať v zahraničí.

Kľúčovým faktorom ich nezájmu pracovať v školstve bol (a musíme konštatovať, že aj naďalej zostáva) ekonomický faktor. Vďaka dlhodobému neúspešnému sociálno-ekonomickému reformnému procesu na Slovensku absolventi totiž vnímajú pedagogickú prácu najmä cez prizmu totálneho ekonomického dna, nedostatku finančného ohodnotenia svojich vedomostí a v istom zmysle až existencijnej likvidácie učiteľskej profesie. Z týchto dôvodov sa prevažná väčšina plánovala zamestnať síce v profesiách, v ktorých mohli uplatniť a náležite zúročiť svoje jazykové vedomosti, no v globáli sa jednalo o prácu v neúspešných profesiách (prekladatelia, tlmočníci, copywriteri, editori, recenzenti). Cieľom možného uplatnenia jazykových znalostí sa stal odchod kvalifikovaných pedagógov do zahraničia, kde sa venovali buď ďalšiemu

jazykovému vzdelávaniu alebo pracovali na pozíciách síce súvisiacich s výchovnou innošou (napr.: au-pair, nanny, care-taker), ale na spodných priečkach rebríka lukratívnosti a sociálneho postavenia. Pripomínam, že postavenie au-pair je napr. vo Veľkej Británii rovnaké ako postavenie pomocnice v domácnosti, resp. slúžky, pričom jej (jeho) sociálny status je zhodný so zavedeným modelom predstavovaným slovenskému recipientovi prostredníctvom venezuelských, mexických i brazílskych telenoviel. Treba podotknúť, že popularitu práce au-pair po vstupe Slovenska do EU vystriedala pozícia asníkov, barmanov i skladníkov. Je zarážajúce a nedôstojné, že uvedené profesie poskytujú omnoho solídnejšie a lukratívnejšie finančné a teda aj existenčné zázemie pre absolventov univerzít s pedagogickým zameraním ako u iných profesií, pre ktorú sa pri voľbe svojho vysokoškolského štúdia rozhodli a na ktorú sa po asi piatich rokoch svedomito pripravovali. Odliv kvalifikovaných pedagógov do zahraničia a do neúspešných profesií spôsobil akútny nedostatok kvalifikovaných pedagógov na základných a aj stredných školách. Na uvedených vzdelávacích inštitúciách nastala kritická situácia: na prevažnej väčšine základných škôl bola výučba anglického jazyka zabezpečená nekvalifikovanými osobami – väčšinou maturantmi so štátnicou z angličtiny, ale bez náležitého pedagogického vzdelania alebo absolútne nevyzrelymi dievčatami, ktorých jedinou kvalifikáciou bola polročná práca na pozícii au-pair v niektorej z anglofónnych krajín. Túto situáciu ešte umocnila vyhláška MŠ SR, ktorá poskytovala výnimku z kvalifikácie pre učiteľov cudzích jazykov. Na základe jej znenia umožnila ošetrovať štátnicu z angličtiny ako učiteľku napr. anglického jazyka osobu bez ukončenia (akéhokoľvek) vysokoškolského **jazykového** i bez **pedagogického!!!** vzdelania.

Pri pohľade späť do histórie bývalého Československa pred rokom 1989 je možné identifikovať ako primárnu príčinu tohto stavu „prírodný“ nedostatok učiteľov cudzích jazykov vyplývajúci zo štyridsaťročnej dominancie ruského jazyka na území krajín pod vplyvom ZSSR (Zväz sovietskych socialistických republík) ako aj striktno obmedzenej možnosti štúdia anglického jazyka na všetkých stupňoch formálneho vzdelávania v socialistickom Československu.

Hoci na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, bývalej Vysoké školy pedagogickej, konkrétne na Filozofickej fakulte, bola už dôsledne etablovaná Katedra anglistiky a amerikanistiky, vyformovaná z Kabinetu západných filológií, prieskum situácie v školách ako aj dopyt vzdelávacieho trhu ukázal potrebu formovania špecializovaného pracoviska, ktoré by flexibilne zareagovalo na potreby a požiadavky uspokojujúce stále väčší dopyt po kvalifikovaných pedagógoch cudzích jazykov pre základné školy.

Preto v roku 1997 vznikla za podpory a podporou vedenia Pedagogickej fakulty, Katedra cudzích jazykov. Kvalifikovaný tím učiteľov cudzích jazykov pod odborným vedením doc. Márie Malíkovej si za svoju kľúčovú prioritu stanovil výchovu a vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov – konkrétne jazyka anglického a nemeckého – pre základné a stredné školy. Zároveň sa katedra stala dôležitým celouniverzitným pracoviskom: jej jazykový tím sa stal zabezpečeným výučbou základov anglického a nemeckého jazyka ako neoddeliteľnej súčasťou každého vysokoškolského študijného programu v zmysle nariadenia MŠ SR o jazykovom vzdelávaní na VŠ. V súvislosti s touto základnou jazykovo-kompetenčnou

kurz katedra zabezpečuje pre Pedagogickú fakultu, Fakultu prírodných vied, Fakultu stredo európskych štúdií a pre Fakultu sociálnych vied a zdravotníctva.

Okrem všeobecných jazykových kompetencií vysokoškolského učiteľa a sa pedagogické snaženie a vedecko-výskumná inovácia katedry sústredila na produkciu – teda odborné a systematické jazykové vzdelávanie - pedagógov pre základné školy. V roku 1999 otvorila po prvýkrát jednodborové štúdium Anglického jazyka a o rok neskôr aj dvojodborové štúdium Anglického jazyka v kombinácii s ďalším aprobačným predmetom. Zároveň katedrový tím začal s odbornou rozšírenou jazykovou prípravou (anglický a nemecký jazyk) učiteľov prvého stupňa a základných škôl.

V zložitom akreditačnom procese sa Katedre cudzích jazykov podarilo uspieť medzi konkurenčnými katedrami zabezpečenými obdobné alebo dokonca totožné študijné programy a ako jedinej na Slovensku sa jej podarilo získať akreditáciu na tri študijné odbory. Vďaka odbornej spôsobilosti a vytrvavej personálnej práci pedagogického tímu Katedry cudzích jazykov sú v aktuálnej ponuke katedry nasledovné študijné odbory:

1. Anglický jazyk - jednodborové štúdium pedagogického smeru.
2. Anglický jazyk v kombinácii s ďalším aprobačným predmetom pedagogického smeru.

Prekladateľstvo a tlmočníctvo regionálneho rozvoja so zameraním na anglický jazyk priom na alej pokračuje program rozšíreného jazykového vzdelávania zameraného na študentov odboru elementárnej a predškolskej pedagogiky.

Okrem uvedených aprobácií riadneho denného štúdia zabezpečuje Katedra cudzích jazykov aj výučbu *rozširujúceho* štúdia anglického jazyka. Táto možnosť je adresovaná najmä vysokoškolsky vzdelaným absolventom neajazykových a nepedagogických študijných odborov, ktorí majú záujem o doplnenie si kvalifikácie ako i vzdelania z oblasti anglického jazyka. Po ukončení rozširujúceho štúdia, ktoré je ukončené riadnou štátnou záverečnou skúškou sa absolventi uplatnia ako odborne spôsobilí učelia anglického jazyka na základných a stredných školách.

Pre záujemcov o štúdium v seniorskom veku, ponúka katedra v rámci programu *Univerzita tretieho veku* výučbu anglického jazyka upraveného špeciálne pre túto formu vzdelávania.

Katedra cudzích jazykov je v súčasnosti aj pracoviskom, ktoré zabezpečuje komplexnú jazykovú prípravu pre doktorandov Pedagogickej fakulty a Fakulty prírodných vied, ktorá je ukončená riadnou jazykovou skúškou.

Pedagógovia katedrového tímu sa aktívne podieľajú na vypracovávaní a realizácii grantových úloh i projektov zastrešovaných celoslovenskou grantovou agentúrou pri MŠ SR ako aj EK. V ostatných rokoch sa členovia katedry zapojili do nasledovných projektov:

- SOCRATES/ERASMUS . projektu IC 48545-IC-4-2000-1-SK-ERASMUS- EPS-1 (Kordinátorka: Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.)
- VEGA: Literatúra USA v kontexte premien. . 1/9339/02 (Spolu-riešite : Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.)

- VEGA: Pedagogicko-psychologické aspekty využívania informačných technológií vo vysokoškolskom vzdelávaní. . 1/0229/03 (Spoluriešite : Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.)
- 2002-2004: KEGA: Inovácia ďalšieho vzdelávania u študentov pre 1.-4. stupeň ZŠ:
- rozširujúce štúdium jazykov, . 3/0162/02, prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
- 2002-2005: KEGA: Tvorba kurikul bakalárskeho štúdia anglického (nemeckého) jazyka pre administratívu Európskej únie, . 3/0162/02. (doc. PhDr. Mária Malíková, CSc., Mgr. Silvia Hvozdíková)
- VEGA: Tezaurus vedného odboru Technológia vzdelávania a anglicko-slovenský a slovensko-anglický prekladový slovník technológie vzdelávania. . projektu: 1/9174/02 (Spoluriešite : prof. PhDr. Eva Malá, CSc.) (www.pf.ukf.sk/kcj)
- V súvislosti sa pracovníci KCJ podieľajú na riešení nasledujúcich projektov:
 - projekt VEGA . 1/3710/06: Postmoderná a súčasná literatúra USA, Kanady, Veľkej Británie a Írska v kontexte vedy, populárnej kultúry a multikulturalizmu (spoluriešite ka: doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.)
 - projekt VEGA . 1/3676/06: Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti (spoluriešite ka: doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.).
 - projekt KEGA . 3/3243/05: Návrh novej koncepcie študijného programu u študentov akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe (spoluriešitelia: Prof. PhDr. Eva Malá, CSc., PaedDr. Lucia Rákayová, Mgr. Juraj Glova, Mgr. Eva Karvašová)
 - projekt KEGA . 3/3036/05 Inovácie v príprave študentov cudzích jazykov: CLIL a LLIL (zodpovedná riešite ka: doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD., spoluriešitelia: PaedDr. Lucia Rákayová, Mgr. Anton Péntek, Mgr. Eva Karvašová, Mgr. Jozef Filo).
 - projekt CGA .III/6/2005 : Inovácie vo využívaní cudzích jazykov na primárnom stupni základných škôl (zodpovedná riešite ka: doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD., spoluriešitelia: PaedDr. Lucia Rákayová, Mgr. Anton Péntek, Mgr. Eva Karvašová, Mgr. Jozef Filo).

Okrem uvedených projektov a úloh pripravujú členovia Katedry cudzích jazykov každoročne viacero odborných seminárov a konferencií na národnej ako aj medzinárodnej úrovni za účasti renomovaných odborníkov na poli odborovej didaktiky, lingvistiky a literatúry. Medzi takéto, viac-menej už „tradičné“ podujatia patrí napr. aj odborný seminár *Cudzie jazyky v škole*.

Keďže v súčasnosti prevládajú snahy o celkovú svetovú globalizáciu no zároveň sa kladie dôraz na jedinec kultúr s dôrazom na zachovanie partikulárneho v globálnom, Katedra cudzích jazykov sa snaží o pozitívnu propagáciu Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre prostredníctvom slovenskej svojbytnosti a osobitostí slovenskej kultúry cez, dnes už toľko spomínanú „lingu francu“ aj na zahraničných partnerských inštitúciách. Na katedru v priebehu akademického roku prichádza na výmenný pobyt niekoľko študentov zo zahraničia, menovite z nasledovných partnerských univerzít:

Middlesex University, London, VB
Limerick University, Limerick, Írska republika
Fontys, PABO University, Eindhoven, Holandsko
Hogeschool Mechelen, Belgicko
Univerzitet Lodz, Poľsko
Pedagogická fakulta Karlovej univerzity, Praha, ČR

Katedra cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína filozofa v Nitre si v priebehu svojej, v porovnaní s vekom univerzity ešte stále pomerne mladej, existencie dokázala nájsť, vymedziť a definovať vlastný pedagogicko – výchovný a najmä jazykový priestor. V súčasnosti je s aktuálnym poňatím študentov jednou z nosných katedier svojej domovskej fakulty.

Kontaktná adresa

PaedDr. Lucia Rákayová
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail: lrakayova@ukf.sk

TEÓRIA RE OVÝCH AKTOV V PRAXI

Elena Zelenická, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The linguistic theory quite widely clarifies knowledge about existence of unique human phenomena – speech activity as verbal mechanism, which allows realization of communication. The research of communication process and mainly perception of (language) communication as activity is connected with the speech acts.

With the help of the speech utterances not only information is swapped, but also some kinds of procedures are taking place. We call these procedures speech acts. The originality of the theory of speech acts lies in the fact that attention is focused mainly on the aim and the result of the speech act. It means that the speech act is perceived as a way how to reach certain aim. From this point of view the used language means are also examined.

Key words

the theory of speech acts, communication, foreign language teaching, communication norms

Lingvistická teória relatívne obširne osvetuje poznatky o existencii jedine ného udkého fenoménu - reovej innosti ako verbálneho mechanizmu, ktorý umožní realizáciu komunikácie. Pre súasnú lingvistiku, a teda aj rusistickú je charakteristické, že záujem sa prenáša z jazykového systému na jazykovú komunikáciu a spoločenskú funkciu jazyka.

Výskum procesov komunikácie a najmä ponímanie (jazykovej) komunikácie ako innosti a jej zaradenie do systému innosti ľuďa súvisí s teóriou reových aktov. Pomocou reových prejavov sa nevymieajú iba informácie, ale realizujú sa aj rôzne druhy konaní, ktoré nazývame reovými aktmi. Reový akt ako základná a najmenšia jednotka reovej komunikácie je aktualizáciou výpovede, pričom sa komunikácia skúma ako forma prejavu medzisobných vzťahov.

Teóriu reových aktov možno definovať ako logicko-filozofické (z hľadiska východiskového záujmu) a lingvistické (z hľadiska výsledku) štúdium výstavby základnej jednotky reovej komunikácie - reového aktu. V. Z. Demiankov (1986, s. 12) poníma reový akt ako elementárnu jednotku reí, sled jazykových výpovedí vyslovených jedným komunikantom, ktoré prijíma a chápe aspoň jeden člen množiny nositeľa jazyka.

N. I. Formanovskaja (1987) pri skúmaní reových aktov tiež poukazuje na vzájomnú komunikatívnu innosť medzi "ja" a "ty". Podľa nej nie je izolovaná výpoveď reovým aktom (napr. *е е о а*), ale ak má adresáta a

vyjadruje komunikačný zámer odosielateľa a v konkrétnej situácii ide o reálny akt. Napr. uvedená výpoveď v konkrétnej situácii, môže znamenať: *po asi je pekné, nie je potrebné brať dáždňik*. V jej podaní sa reálny akt realizuje pomocou výpovede komunikačného zámeru odosielateľa a vo vzťahu k adresátovi.

Teória reálnych aktov spočíva v tom, že pozornosť sa sústreďuje najmä na cieľ a výsledok reálneho aktu, t. j. reálny akt sa poníma ako spôsob dosiahnutia určitého cieľa, pričom sa z tohto aspektu skúmajú taktiež použité jazykové prostriedky.

Podľa J. L. Austina sa pomocou reálnych prejavov nevytvoria iba informácie, ale realizujú sa nimi aj rôzne druhy konania, ktoré nazýva reálnymi aktmi. Ak napr. vyslovíme výpovede *S ubujem ...; Ospravedlím sa ...; Vyhlasujem (a) ...* vykonávame týmto činom slobodu, ospravedlňovanie, vyhlasovanie. Týmto typom výpovedí sa v danom momente vyjadruje nová psychická alebo sociálna realita.

Akt slobody sa koná vtedy, keď niekto sloboduje, t. j. keď vysloví výpoveď *S ubujem*, ospravedlnenie sa uskutočňuje vtedy, keď sa niekto ospravedlňuje, t. j. vysloví výpoveď *Ospravedlím sa* atď. V tejto súvislosti J. L. Austin konštatuje, že hovorí znamená aj konať. Uvedené výpovede nazýva performatívnymi a stavia ich do protikladu s učenými konštatívnymi výpoveďami, ktoré sprostredkujú informáciu.

V ďalšej fáze vývinu teórie reálnych aktov rozlišuje J. L. Austin (1962, s. 95) tri druhy aktov, ktoré sa v reálnom prejave realizujú súčasne:

1. lokuálny akt (informácia o niečom),
2. ilokuálny akt (informácia o svojom reálnom zámere),
3. perlouálny akt (reálne pôsobenie).

Jeden reálny akt predstavuje akúsi trojčlennú opozíciu. Z aspektu použitých vyjadrovacích prostriedkov hovoríme o lokuálnom akte, z aspektu jeho cieľa a ďalších podmienok jeho realizácie o ilokuálnom akte a z aspektu jeho výsledkov ide o perlouálny akt.

Lokuálny akt sa vzťahuje na celú výrazovú stránku reálneho prejavu a znamená, že jazyk sa používa na vyjadrovanie určitého obsahu, t. j. nie o sa hovorí. Zahŕňa tri ďalšie akty: *fonetický* - hovoriaci artikuluje určité zvuky, *fatický* - tým, že produkuje zvuky, vyslovuje slová určitého jazyka v rámci určitej gramatickej konštrukcie, *rétický* - hovoriaci používa slová a konštrukcie viacmenej v prenesenom význame a s určitou referenciou, t. j. slová a konštrukcie sa vzťahujú na veci a javy objektívneho sveta, referujú o nich.

Ilokuálny akt – označuje určitý druh inności (napr. o akávanie, ospravedlnenie, sloboda, varovanie, hrozba a pod). To znamená, že v podstate každá výpoveď obsahuje lokuálny i ilokuálny aspekt. Ilokuálny akt možno opísať a klasifikovať ako určitý druh inności, v našom prípade o akávanie.

Teóriu rozličných funkcií, ktoré jazyk z tohto hľadiska môže mať, nazýva Austin „teóriou ilokuálnych síl“. Je to prejav komunikačného zámeru odosielateľa a smerom k adresátovi. Pojem ilokuálny akt a pojem zámer odosielateľa sú v tesnom spojení. Ich cieľom je vyvolať reakciu u prijímateľa. Výpoveď je vyslovená s určitým zámerom, cieľom ktorého je ovplyvniť prijímateľa. Vzťah medzi

loku ným významom a iloku ným náznakom výpovede je nejednozna ný. Ve mi dobre to vidie na príklade „ e o “.

Zámer a iloku ná funkcia pod a komunika nej situácie môžu vyjadrova vo výpovedi jednak oznámenie, s ub, ale aj vyhrážku a iné. Adresát, ktorý sa v príslušnej situácii orientuje, prijíma výpove ako jednozna nú a poníma ju tak ako bola odosielate om myslená a vyslovená. Nastupuje perloku ná fáza.

V perloku nom akte ide o vplyv výpovede na po úvajúceho, t. j. toho, o sa stane, ke nie o povieme. Je to ú inok alebo efekt, ktorý je spojený s re ovou innos ou. Pôsobenie na adresáta a charakter jeho reakcie sa nazýva perloku ným aktom. V lingvistickej literatúre sa pomerne asto stretávame aj s pojmom perloku ný efekt, ktorý sa interpretuje ako priama alebo emocionálna reakcia adresáta.

Ak sa vrátíme k príkladu, ktorý sme uviedli „ e o “, uvedená výpove môže vyvola efekt radosti (kone ne sa stretneme), efekt hnevu (zase ma bude ob ažova svojou prítomnos ou), alebo strachu (bude ma kontrolova a príp. karha a kritizova). S ur itos ou môžeme poveda , že plánovaný perloku ný efekt bude realizovaný: bu vyvolá rados odosielate a, hnev alebo strach. Rovnako je to s príkazmi a požiadavkami - tie treba plni , v a nos a prosba vyvolávajú efekt spokojnosti, oslovenie – nás upozor uje na predpokladaný kontakt, s uby treba plni at . Takto by sme mohli pokra ova alej, ak by perloku né efekty boli nejednozna né nedošlo by ku komunikácii, neuskuto nil by sa dialóg medzi odosielate om a prijímate om.

Komunikáciu chápeme ako výmenu informácií medzi ú astníkmi re ového t. j. komunika ného aktu. Táto je motivovaná zámermi a cie mi, ktoré vyplývajú z rôznorodých udských inností, a to nielen materiálnych, ale aj nemateriálnych. Nie je to iba výmena informácií, ale aj vstup do osobitných vz ahov, t. j. komunika ných vz ahov. Tieto vz ahy sú realizáciou vz ahov medzi jednotlivcami a sú zakomponované v príslušnom systéme spoločenských vz ahov.

Z uvedeného vyplýva, že komunika né vz ahy sú determinované spoločenskými vz ahami medzi jednotlivcami a miestom jednotlivca v spoločnosti, t. j. vz ahami medzi jednotlivými druhmi spoločenskej innosti udí, najmä tými, ktoré majú svoju tradíciu, sú ustálené. Pri komunikácii sa prejavujú aj tak, že v jednotlivých oblastiach spoločenského styku sa vytvárajú špecifické normy komunikácie. Sú to "konvencionalizované zásady", ktorých dodržiavaním sa priamo podmie uje úspešný priebeh komunikácie (J. Ko enský a kol.,1987, s. 27).

V procese výu by cudzieho jazyka ide o zru nos vyjadrova obmedzenými jazykovými prostriedkami (najmä ohrani eným slovníkom) tie komunika né zámery, ktoré prezentuje komunikant ako svoje myšlienky, city, a tým chce uskuto ni ur itý komunika ný akt (L. Ries, 1987, s.106-107).

Všetky spomenuté faktory v komunikácii fungujú ako celok a ako systém, v ktorom sa jednotlivé prvky navzájom podmie ujú. Na úspešnú, efektívnu a cie avedomú komunikáciu nesta í ovláda iba súbor gramaticko-sémantických pravidiel daného jazyka bez ovládania predmetu komunikácie, t. j. bez poznania vecí a javov objektívneho sveta, ako aj bez poznania súvislostí medzi nimi.

Literatúra

AUSTIN, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1979.

AUSTIN, J. L.: How to Do Things with Words. Cambridge 1962.

KO ENSKÝ, J. – HOFFMANOVÁ, J. – JAKLOVÁ, A. – MÜLLEROVÁ, O.:
Komplexní analýza komunikativního procesu a textu. eské Budejovice :
Pedagogická fakulta 1987.

RIES, L.: Didaktika ruštiny I. Vyu ovaní jako komunikace, sou innost a hra.
Ostrava : PeadF 1987.

ZELENICKÁ, E.: Komunika né aspekty dialógu, Nitra : FF UKF 2005

, . . : eo e e o o e e o e e o
e o e o e . o oe e o
e. o 1986.

A A , . . : e e e . a :
1987.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.

Katedra rusistiky

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67

94974 Nitra

e-mail: ezelenicka@ukf.sk

NOVÉ MÉDIÁ A LINGVISTIKA - POKUS O INTEGRÁCIU

Ružena Žilová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

Based on the facts, knowledge and practical experience with utilizing the media in linguistics, we can assume that the new media serve various purposes and areas as working means and tools in linguistics. Thanks to their existence, new scientific disciplines and theoretical models emerged in linguistics, which could not have otherwise emerged. We believe that these will be followed by others because the working means influence not only the manner and focus of the researcher, but also his knowledge. The new media offer new forms of communication and new areas for research in linguistics.

Key words

new media, linguistics, computational linguistics, corpus linguistics, quantitative linguistics, text linguistics

Úvod

Pojem „nové médiá“ sa v našom príspevku vzahuje na elektronické médiá poítač a internet, ktoré v pomerne krátkom čase zaujali centrálnu miesto v spoločnosti a tým aj spoločenskej komunikácii.

Lingvistiku chápeme ako náuku o jazyku a jazykovej komunikácii, ako empirickú vedu, ktorá opisuje a vysvetľuje formálne, sémantické a komunikatívne funkcie jazyka a fungovanie *prírodných jazykov* v procese komunikácie v rámci všeobecnej teórie jazykových štruktúr.

Počítač, internet, intranet, multimédiá, hypermediá sú dôležité kľúčové slová súčasnej doby. Slovo „multimédiá“ bolo v r. 1995 spoločnosťou pre nemecký jazyk vyhlásené za slovo roka. Nové médiá si veľmi rýchlo prekliessli cestu do každodenného života, do vzdelávania, samotného vyučovania, vedy a výskumu a v dôsledku toho zohrávajú dnes vo všetkých oblastiach nášho života dôležitú úlohu.

O vplyve nových elektronických médií na jazyk a kultúru sa v ostatnom desaťročí vedú veľmi

živé a kontroverzné diskusie. Napriek veľmi kľúčovým otázkam je ale nepochybné, že moderná informačná spoločnosť stavia vzdelávacie inštitúcie pred novú úlohu: učiteľ a výchovní pracovníci by mali popri tradičných kultúrnych technikách poznať a ovládať nové informačné a komunikačné techniky a vedieť ich aj efektívne používať.

HAEFNER (1999:1) dokonca podotýka, že v spoločenskom živote priemyselnych národov „Homo sapiens sapiens“ prestáva existovať a nahrádza ho „Homo sapiens informaticus“!

Vychádzajúc z domácej a hlavne anglosaskej proveniencie môžeme konštatovať, že dopad nových médií na oblasť osvojovania si cudzích jazykov je neprehraný a nedostatočne preukázaný napríklad porovnaním s napríklad komunikatívnym osvojovaním si cudzieho jazyka a využívaním tradičných technických médií v cudzojazyčnom využití.

Svojou doterajšou prácou – empirickým výskumom použitia počítača a využitím cudzieho jazyka, predovšetkým nemeckého sa chceme zúčastniť na všeobecnej diskusii o nami skúmanej problematike a predstaviť výsledky výskumu využitia nových médií vo využití cudzieho jazyka a demonštrovať ich vplyv na jazyk a kultúru.

V našom príspevku chceme poskytnúť iastkový prehľad (nie úplný a vyerpávajúci) o nových pracovných metódach, ktoré ponúkajú lingvistiky nové médiá a chceme poukázať aj na to, do akej miery sú vedecké nároky, spôsoby myslenia, metódy a pracovný rytmus, ako aj ich výsledky ovplyvnené novými pracovnými postupmi a technikami. Na základe vyselektovaných príkladov sa chceme pokúsiť o integráciu rôznych vedeckých poznatkov do lingvistiky.

1. História a súčasný každodenný život

Dejiny lingvistiky ako každej vedy sú aj dejinami jej technických možností a pracovných nástrojov. Fridrich Schlegel (zakladateľ romantickej estetiky a porovnávacej jazykovedy, 1808) vďaka svojim vedomostiam o sanskritu (staroindický literárny jazyk, v ktorom sú napísané významné indické literárne a náboženské pamiatky) hlavne svojmu priateľstvu s Alexandrom Hamiltonom (významným americkým politikom 18. stor.), ktorý bol rok jeho osobným učiteľom. Mal prístup do verejnej ako aj do jeho súkromnej knižnice. Dnes nájdeme nespočetné množstvo textov v sanskritu na internete, ktoré sa môžu využívať pre výskumné a vyučovacie ciele.

Pred viac ako storočím spracovali F. W. Kaeding (Steglitz bei Berlin 1897)) spolu so stovkami svojich spolupracovníkov 20 miliónov slabík nemeckého textu na kartičkách a tým sa toto dielo zaradilo k najrozsiahlejšiemu štatistickému spracovaniu jazyka. Dnes by viacnásobok slabík spracovali 2-3 osoby podobným spôsobom pomocou počítačovej databázy. V r. 1985 v Mníchove bolo publikované elektronické spracovanie týchto typov slovných štruktúr: morfém, prefixov a sufixov. Podobným spôsobom napreduje aj výskum nemeckých dialektov – od dotazníkov, magnetofónových nahrávok, videonahrávok sa postupne prechádza k digitalizovaným audio-databankám.

Ako všetky nové, tak aj médiá prinášajú so sebou na jednej strane eufóriu a na druhej strane sklamanie. Inovácia nemá vychádzať z médií, ale zo samotného vnútra loveka, z jeho ducha. Ako v minulosti, tak aj v súčasnosti platí, že jazyk je „tvorivým orgánom myšlienky“ (Wilhelm von Humboldt 1977, 19) a technické médiá by mali vedcovi pomáhať pri jeho výskume.

Nové médiá prispievajú k urýchleniu procesov v spoločnosti: historicky to tak vždy bolo. Literárne rešerše, komunikácia cez E-mail, uverejnenia na internete: všetko môže dnes prebehnúť 10- alebo 100-krát rýchlejšie ako pred 10 rokmi. Je to praktické, ale zároveň aj nebezpečné. Môže sa však stať, že elektronické médiá nám ponúknu viac možností, ako sme schopní zvládnuť spracovať. Napríklad hľadanie

lexikálna jednotka v ur itom vyh adáva i môže prinies stovky ba tisíce pozícií, kde sa dá nájs . Neskúsení používatelia, i už u itelia alebo študenti sa môžu v elektronicky ponúkaných literárnych textoch utopi , pretože nedokážu rozlíši medzi dôležitými a menej relevantnými položkami. Preto si myslíme, že okrem samotných nepostrádate ňých a dôležitých techník prílivu nových informácií by sa malo na školách, i už pri výchove budúcich u ite ov alebo samotných študentov, vyu ova a u i aj subtilne umenie, ako vedie informácie selektova a popripade aj odmietnu .

Dovo te mi na tomto mieste parafrázova myšlienku Günthera Andersa (2000, 17), ktorý charakterizoval modernú civilizáciu nasledovne: „vyrábame viac ako dokážeme verejnosti predstavi a zodpoveda “ – „takže predstavovanie zaostáva za výrobou, produkciou“.

Vychádzajúc z tejto myšlienky je potrebné kriticky prehodnoti naše postoje k novým médiám, aby sme sa nenechali pohlti zdanlivým technickým zrých ovaním a aby sme s novými médiami zaobchádzali zodpovedne, pri om médiá by sme mali podriadi všeobecným cie om výskumu, aby médiá slúžili výskumu – a nie naopak: iba vtedy môžu by s pomocou nových médií objavené skuto ne nové plodné cesty k získavaniu nových poznatky.

2. Lingvistika a nové médiá

Nové médiá môžu fungova ako:

- pracovné prostriedky
- ako objekty výskumu a
- ako didakticko-metodické médiá sprostredkovania informácií.

Poukážeme na niektoré nové možnosti, ktoré poskytujú nové médiá ako pracovné nástroje lingvistiky. Naším cie om nie je úplné vy erpanie všetkých možností, ale iba ich inštruktívny výber na základe rôznorodých príkladov.

2.1. Všeobecné vedecké pracovné techniky na príklade lingvistiky

Bibliografické rešerše prostredníctvom internetu a CD-ROMu sa dnes stávajú štandardom takmer na každej vysokej škole a aj pri každodennej práci u ite ov a študentov. Z vlastnej praxe môžeme ako príklad uvies virtuálny katalóg Univerzity Karlsruhe, ktorý umož uje vyvola viaceré významné katalógy sú asne.

Stále sa zvyšuje po et vytla ených publikácií, ktoré si možno necha zasla v elektronickej forme (napr. novinové lánky cez dokumenta nú dodaciu službu nemeckých knižníc Subito), alebo si ich objedna online (napr. zverejnené lingvistické lánky agentúry LAUD). Lingvistické alebo populárno-vedecké lánky si možno vyvola bezprostredne na obrazovke bu kompletne alebo ako abstrakt. Do tejto oblasti patria aj elektronické asopisy. Mnohé tla ené asopisy sa nachádzajú bu kompletne alebo výberovo aj v digitálnej podobe. Existuje ale málo isto elektronických žurnálov s jazykovedným obsahom napr. „Journal of Language and Computation“, v nem ine je to je „Linguistik online“.

Okrem toho nájdeme na internete rôznorodý materiál (lánky, pomôcky, informácie, dáta, databanky rôzneho druhu a pre rôzne ú ely) pre rešerše alebo

k nahliadnutiu, napr. Thesaurus (slovník) indogermánských textových a jazykových materiálov alebo IRIS (Immigrant Voices in Sweden) s akustickými príkladmi v rôznych jazykoch .

Pre získanie lingvistického materiálu existuje množstvo vecných katalógov a vyhľadávačov, ktoré rôznymi spôsobmi a za nieko sekúnd vyhľadajú dané heslo a usporiadajú ho v poradí podľa dôležitosti a niekedy podľa ad hoc skonštruovanej systematiky.

Internet nám neponúka nie len materiály ale aj platformu pre výmenu vedeckých informácií a skúseností. Elektronická pošta dnes patrí k štandardným komunikačným prostriedkom väčšiny vedeckých pracovníkov. Okrem toho existujú diskusné fóra, newsletter, newsgroups a chatgroups k nespočetným témam.

Najlepší prístup k celej jazykovede vo World Wide Web ponúkajú veľké servery lingvistiky so širokou ponukou. Medzinárodne najuznávanejšie sú Lingvistické listy so zameraním na všeobecnú lingvistiku, konkrétne k nemeckej lingvistike sa dostaneme cez Linse ako aj širokú ponuku v IDS. Na týchto a ďalších miestach existujú viac alebo menej komentované zoznamy adres (Link-Sammlungen), ktoré ponúkajú takmer 95% relevantnej jazykovednej ponuky v internete. Odporúčame hlavne:

- a) Virtual Library Linguistics
- b) Linguistics Meta-Index
- c) Rochester-Liste
- d) Linse-Sammlung .

Široká komunita – germanistická verejnosť, ktorá sa zaujíma o počítačom podporované vyučovanie, sa určite teší grátis ponúkanému programu „Hot Potatoes“ určeného pre jednotlivcov a vzdelávacie inštitúcie, ktoré patria do nevýrobnej sféry. Predpokladom je, že materiál ktorý si sami pripravíme je vo našej dispozícii pre každého užívateľa prostredníctvom www.

Program ponúka nasledovné možnosti:

- umožní učiteľovi zostaviť aktuálne cvičenia na základe prebranej učebnej látky s možnosťou odpovede z viacerých možností
- zostaviť cvičenia s nedokončenými vetami, či už k prebraným gramatickým javom a určitej lexike
- vytvoriť cvičenia s poprehadzovanými slovami, odsekmi alebo vetami
- krížovky
- zostaviť text s medzerami
- vytvoriť cvičenia vo forme priradenia (napr. danému obrázku priradiť slovo, alebo ak sú dvojice slov ako pevné väzby, tak priradiť danému slovu chýbajúce slovo.

Nové médiá slúžia nielen ako pramene informácií a komunikačné prostriedky, ale aj ako pomocné pracovné prostriedky pri edícii textov, pri zostavovaní manuskriptov a tlačných predloh. Klasická debata práce medzi bádáním, písaním, tlačením a vydaním sa pomaly stráca; spracovanie textu, lektorovanie, grafická

úprava, tla a pri internetových publikáciách rozmnoženie spoívajúasto na dvoch a niekedy len na jednej osobe.

Nové médiá podporujú a umožujú nové formy uverejovania prác v porovnaní s klasicky fixovanými, priestorovo obmedzenými lánkami. Digitalizácia umožňuje porovnanie lacnejšiu a rýchlejšiu aktualizáciu, multimedializáciu a v danom prípade aj bezhraničné rozmnožovanie o sa týka rozsahu a nákladu.

Všetky tieto nové počítaťom podporované pracovné techniky vedú – ako v rozličných oblastiach života a vedy – tak aj v lingvistiky k vyššej intenzifikácii, internacionalizácii, k urýchľovaniu a iasto ne k multimedializácii výmeny názorov, skúseností a výsledkov. Tento rozvoj prináša so sebou neuveriteľné šance ale aj nové riziká.

2. 2 Jazykovedné iastkové disciplíny a ich pracovné techniky

Nové médiá otvárajú nové možnosti pre jazykovú, textovú a v narastajúcej miere integrovanú informačnú technológiu. To platí nielen v praktickom živote, kde sa jazyk používa okrem jeho pôvodnej funkcie ako nástroj dorozumievania stále viac v spojení s inými, predovšetkým technickými informačnými a komunikačnými prostriedkami, ale aj pre vedecké skúmanie jazyka a jeho použitia.

Najstaršia oblasť použitia počítaťom podporovaných pracovných nástrojov je oblasť zaznamenania, rozširovania a dokumentácie jazykových dát. Digitálne médiá poskytujú neporovnateľne lepšie služby ako tradičné. Tlačené a nahovorené texty môžu byť v ubovoňom množstve zoskenované popr. digitalizované a potom alej pod a potreby spracované.

Ako príklad môžeme uviesť British National Corpus – s viac ako 100 miliónmi lingvisticky anotovanými slovami, alebo Bank of English na Univerzite Birmingham s 500 miliónmi slov a slovných spojení, z nemeckej jazykovej oblasti textové korpusy vytvorené pracovníkmi IDS Mannheim so 400 miliónmi textových slov, z ktorých presne 60 miliónov je k dispozícii na internete za účelom rešeršovania. Táto oblasť použitia počítaťa a v rámci lingvistiky – *poítaťová lingvistika* – zaujíma nové miesto medzi lingvistickými disciplínami.

To, že texty môžu mať okrem pôvodnej ústnej a písomnej aj elektronickú formu, pripravilo lingvistiky nielen nové témy – ako textový design, technológia textu a hypertext engineering ale aj nové pracovné nástroje. K tomu patrí predovšetkým Standard Generalized Markup Language (SGML) ako formát pre reprezentáciu textových, jazykových a mutimedialných dát, ktorý striktno oddeľuje obsah, formu a štruktúru textu, takže napr. aj lingvistické meta-informácie môžu byť zapracované do textu.

Jazykový korpus, ktorý má jazykoveda k dispozícii, je rozsiahly súbor textov prirodzeného jazyka, ktorého vytvorenie a ďalšie využívanie umožňuje počítaťom. Je to veľmi rozsiahly a zložitý systém textov, ktorý je spracovaný náročným spôsobom a prináša so sebou aj nové poznatky o jazyku, čím vnáša do doterajšieho vývoja jazykovedy zásadný prevrat. Tento nový prístup viedol aj k vzniku nového odboru v rámci lingvistiky nazývaného ako korpusová lingvistika. Korpusová lingvistika neopisuje samostatnú vednú disciplínu, chápe sa skôr ako metóda, na

základe ktorej sa dajú zodpoveda mnohé lingvistické otázky z iastkových disciplín lingvistiky.

Dnes je v jednotlivých jazykov celý rad korpusov a ich počet stále narastá - napr. v angličtine to za iná klasickým miliónovým Brown Corpusom až po nedávny British National Corpus - BNC obsahujúci 100 miliónov slov (Consortium Oxford University Press, Lancaster and Birmingham University) a v rámci COBUILDu v Birminghamu vytvorený korpus *Bank of English* (J.Sinclair) s 220 miliónmi slovných foriem a je pripravený k rozšíreniu na 500 miliónov (pozri napr. <http://titania.cobuild.collins.co.uk/wordwatch.html>).

Lexikon nemeckých slov, ktorý vznikol na Universität Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) obsahuje cca súasnosti 5 miliónov slov a slovných spojení.

Korpusová lingvistika v rámci osvojovania si cudzieho jazyka tak prináša so sebou aj nové aspekty do diskusie:

- princíp autenticity textov,
- princíp prirodzenosti pri opise jazykových fenoménov a vzťah jazykových elementov medzi sebou
- princíp explicitnosti
- princíp autenticity interakcie s jazykom prostredníctvom rôznych nástrojov.

Hypertextové a multimediálne nosiče v konečnom dôsledku rozširujú lingvistické techniky práce a aj spôsoby myslenia. A to od dvojdimenzionálnych (lineárnych) až po tridimensionálne (sieťové) semiotické univerzálne formy. Všetkým jazykovedným iastkovým disciplínam sa tak otvárajú nové dimenzie. Obzvlášť plodnou oblasťou použitia sú slovníky, ktoré prijatou formou zahŕňajú jednotlivé druhy lexikografických vedomostí do jedného jediného rozsiahleho a permanentne sa rozširujúceho lexikálneho informačného systému.

Všetky tieto nové pracovné prostriedky a techniky poskytujú podstatne rozsiahlejšie, solídnejšie prepracované a prehľadnejšie kontrolovateľné empirické základy pre lingvistický výskum v porovnaní s tradičnými prostriedkami.

Následne chceme poukáza na rôznorodos produktívneho použitia počítačom podporovaných pracovných techník v lingvistike.

Ich použitie sa koncentrovalo na dve oblasti, ktoré by bez počítača ani neexistovali. "Lingvistické spracovanie dát" zozbieralo jednotlivé techniky pre počítačové spracovanie jazykových dát najprv v zmysle pomocnej vedy, kým sa pod názvom *počítačová lingvistika* postupne vyvíjali teórie s cieľom, napodobniť na elektrickom počítači reč ľudí.

Teoreticky ako aj prakticky najnáročnejšie použitie počítača v lingvistike je *počítačový preklad*. Výskum umelej inteligencie sa viac ako štvrtstoročie snaží o skonštruovanie tzv. expertných systémov, ktoré by určité úlohy mohli vykonávať za loveka. Pokúšajú sa vypracovať systémy, ktoré by dokázali texty prirodzeného jazyka gramaticky analyzovať. Takéto systémy existujú už pre anglický jazyk a vedci hovoria o 98 % presnosti. Programy môžu poslúžiť ako podklad pre cvičenia, ktoré umožňujú automatickú analýzu chýb a ich vyhodnotenie.

Všeobecne použiteľný je Systran System. Prekladové počítaťové programy môžeme použiť ako orientačnú pomoc pre *kontrastívnu lingvistiku* a môžu poslúžiť aj ako pomocné prostriedky pre cudzojazyčnú didaktiku.

Multimediálnou formou si možno dobre osvojiť vedomosti z oblasti *fonetiky a fonológie*. Pri *morfolologickej analýze* nám pomáhajú počítaťové systémy ako napr. GERTWOL, na fundamentálne rozširovanie *lexikografických* pracovných možností pomocou hypertextových systémov ako sme už poukázali vyššie. Pre bežné použitie je na internete k dispozícii viac ako 800 rôznych slovníkov rôznej kvality a pre rôzne použitie a to pre cca 170 jazykov. Často ide iba o praktické online-verzie vytlačených *slovníkov* alebo o nevytlačené jednoduché (jedno- alebo viacjazyčné) zoznamy slov i okrem niekedy aj s jednoduchým vysvetlením. Zaujímavé je zoskupenie viacerých vytlačených slovníkov v elektronickom médiu (napr. pre strednú hornú nemeckú inu). Veľkým prínosom pre *lexikológiu* je nemecký lexikon slovných zásob v Lipsku ako aj lexikálno-lexikologický informačný a vyhľadávací systém na Inštitúte pre nemecký jazyk v Mannheime.

Inštitút v Mannheime vyvinul *gramatický informačný systém*, ktorý hypermediálne prezentuje vybrané kapitoly z nemeckej gramatiky. Internet ponúka množstvo gramatických pomôcok vo forme obrázkov, tabuliek, grafov, optických vyobrazení a to pre rôzne stupne osvojovania si nemeckého.

Pokus o modelovanie gramatických a hlavne *syntaktických* pravidiel v počítaťovom viedol k rozmachu lingvistických teórií (hlavne v oblasti unifikovaných gramatik). V nemeckej existuje BABEL-Sprachanalyse-System ktorý, priradí zadaným nemeckým vetám automaticky *syntaktické a sémantické štruktúry*.

Do ostatných disciplín lingvistiky zasiahli nové médiá menej – môžeme uviesť napr. oblasť počítaťom podporovanej *transkripcie pri analýze rozhovoru*. *Textovej lingvistiky* priniesli nové médiá hlavne nové objekty výskumu vo forme nových druhov textov (napr. E-mail, chat, hypertext), ktoré nesú znaky nového typu textu v porovnaní s klasickým textom. V týchto oblastiach poskytujú nové médiá spracovanie nekonečného množstva dát. Tak môže *kvantitatívna lingvistika* odhaliť doteraz prehliadané štatistické nepresnosti a navrhnú matematicky presné a empiricky potvrdené modely.

Psycholingvistika je interdisciplinárna pracovná oblasť, v ktorej nové médiá pomáhajú dokumentovať a objavovať audiovizuálne dáta veľmi inštruktívnym spôsobom.

Podobné platí aj pre sémantiku, dialektológiu, socio- a pragmalingvistiku ako aj pre skúmanie neverbálnej komunikácie.

Použitie nových médií v rôznych iaskových disciplínach lingvistiky môže naše vedomosti o jazyku a náš obraz o jeho fungovaní a vlastnostiach rozšíriť a zmeniť. Médiá sú vhodné aj na to, aby širokej verejnosti sprostredkovali lingvistické vedomosti prijateľným, ľahším a zrozumiteľným spôsobom.

3. Záver

Na základe vyššie uvedených skutočností môžeme konštatovať, že nové médiá - vychádzajúc z ich potenciálu - ponúkajú študentom, ale aj učiteľom v rámci štúdia lingvistických disciplín:

- motiváciu

- autonómiu
- kreativitu.

Nové médiá znamenajú inováciu intelektuálneho procesu osvojovania si vedomostí a jeho celkové oživenie: = angl. **ALIVE** : **A**uthenticity – autentickos , **L**iteracy – vzdelanos , gramotnos , **I**nteraction – interakcia, **V**itality – vitalita, dynamickos , **E**mpowerment – ovládanie kontroly nad svojím konaním.

Vynára sa tu však jeden problém a treba ho v praxi rieši : študentom chýbajú základné stratégie u enia sa pri nadobúdaní lingvistických zručností. Preto by bolo žiadúce, vies študentov nielen k osvojovaniu si vedomostí a k nadobúdaníu kompetencií ale aj k osvojovaniu si stratégií a taktík manažmentu vedomostného potenciálu.

Na základe faktov, poznatkov a praktických skúseností z použitia médií v lingvistike môžeme konštatovať , že nové médiá slúžia rôznym spôsobom a viacerým oblastiam ako pracovné nástroje a pomôcky v jazykovede. Ich zásluhou vznikli nové lingvistické vedné disciplíny a teoretické modely, ktoré by bez nich nemohli vzniknúť a existovať . Veríme, že k nim asom pribudnú ďalšie, pretože pracovné prostriedky môžu ovplyvniť nielen spôsob a obsah záujmu bádateľa, ale aj jeho poznatky. Nové médiá ponúkajú spoločnosti nové formy komunikácie a tým aj nové objekty bádania lingvistiky.

Literatúra

ANDERS, Günther (1980): *Die Antiquiertheit des Menschen*. Bd. I [1956]. 5. Aufl. München:C.H.Beck.

HAEFNER, Klaus (1999): *Multimedia in der Hochschulausbildung. Strategie ist unabdingbar*. In: Deutsche Universitätszeitung, Extra, 22/1999, s.I-IV.

HESS, Hans Werner (2003): *Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz*. In: Deutsch als Fremdsprache 1, s. 14-23.

von HUMBOLDT, Wilhelm (1977): *Natur der Sprache überhaupt [1824-1826]*. In: Christmann, Hans Helmut (Hg.): Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s.19-49.

NIEHOFF, Marion (2003): *Fremdsprachenlernen mit Multimedia*. Frankfurt am Main: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 74).

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Ružena Žilová, PhD.

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa

Štefánikova 67

949 74 Nitra

e-mail: rzilova@ukf.sk

Moderné prístupy k využívaniu cudzích jazykov

THE IDEA OF BILINGUALISM IN SLOVAKIA

Jozef Filo, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

Bilingual education constitutes a tool in reaching and supporting the objectives set by the Council of Europe. Bilingualism brings a lot of potential advantages, such as education improvement, fosters the European citizenship, and contributes to the overall objectives of the EU. Slovakia is also included in the process of transformation of the educational needs and standards, thus continuing in extension of the idea of bilingualism.

Key words

bilingual education, educational standards, legislative documents, Lisbon Strategy, European Commission, CLIL

It is understood that in Central and Eastern Europe, bilingual education is essential to support European Citizenship and understanding. To provide the successful and continuous growth in bilingual education, the official recognition and support in each country and across the region is needed. The Council of Europe declares that European citizenship involves working competency in three languages (mother tongue plus other two languages). Bilingual education plays a fundamental role in reaching these objectives. Consequently, a growing number of teachers in Central and Eastern Europe are teaching by the means of a foreign language.

The principles and general aims of education are strongly marked by political changes which happened in November 1989 and the subsequent transformation of the entire society and economy a part of which is the permanent transformation of the education system towards democracy and pluralism constitutes the success. The freedom of selection of educational career (by parents or pupils), pluralism in forms of education, participation of citizens in educational management, democratic character of educational organization, the need for lifelong education, etc., are emphasized. The general aim is, first of all, the humanization of education, grasped in a broad diapason from humanization of the teacher/pupils relationships up to the humanization/decentralization of the educational management. The entire school and out-of-school activities are more and more tailored to the interests and needs of the optimum development of an individual. For this reason the curriculum, which does not operate as a legal provision any more but allows to be adapted to the conditions of the region or the particular school, and to individual teachers who are functioning at it, were liberalized. In a majority of types of schools and subjects, the curriculum was updated and this innovation is considered as an unfinished process.

In this connection a great attention is paid to preparation of educational standards that were developed for the first and second stage of Primary Schools so far and that are being verified at several schools. The standards are grasped as the

material which defines both the educational core and requirements for the knowledge and skills which should be acquired and mastered, even into the various degrees, by all pupils during their study.

In the concrete form the educational standards are conceived at the level of two relatively independent although directly connected and internally linked-up parts. The first of them, marked as *content* includes basic facts, concepts, relations, laws, theories, methods of work in the appropriate subject that are to be accepted as binding in the existing concepts of education and development of the new ones. The second part of educational standards labelled *requirements of knowledge and skills of pupils* expresses the aims of teaching individual subjects in relation to the set up standard curriculum. It is concerned with the expected intellectual and manual performances of pupils, therefore it may be called *performance standard*.

The requirements for pupils' performances are expressed at four levels - at the level of memory, understanding, application, and, in higher grades, transformation of the acquired knowledge. When defining the individual standards requirements, it was taken into account that they are consistent, adequate, unambiguous and controllable. The standards themselves are not to serve to searching, control or quantification of pupils' knowledge and skills. Nevertheless, they make up an inevitable background for the development of materials that will enable it in various types of examinations, standardized tests etc.

The education laws and other principal legislative documents concerning education have played a basic role in the process of the educational reform. Immediately after the political changes the updating of the Law on Primary and Secondary Schools was prepared which abolished the monopoly of the State in education and enabled the establishment of the private and church-affiliated schools, transformation of the secondary general education by opening the possibility for 8-year Secondary Comprehensive School establishment. The Law on Educational Administration in School Administration and Self-government of 1990 changed the system of educational management, first of all, through development of specialized educational authorities and weakening the function of the Ministry of Education. The University Education Act set up the updating of the fundamental academic freedoms, vast autonomy of university education institutions and their faculties and new, more democratic system of internal university education management with the new independent bodies (senates, as the elected bodies) and the University Education Council, which represents the interests of university education institutions in relation to the State, and, the Accreditation Commission which supervises the quality of university education. Many problems were solved by legislative norms of lower level, e.g. decrees (the decree on secondary schools, on educational competencies of teachers, on nomination of associate professors and professors, etc.). Due to lack of a complex concept of educational development (educational reform), the legislation played a key role at transformation of education and training in the SR after 1989.

National Educational Programmes and Political Declarations

After 1989 several national programmes of education submitted for public discussion, were worked out. All the programme declarations of the governments also contained the part on education. The following example is chosen to

demonstrate the Governmental programme which was established by the 1994 elections, and declared the following priorities for 1994-1998. Even at that time, before Slovakia was asked about the Member State objectives some below stated priorities correspond to the current situation and conditions Slovakia experiences. This statement is to be done to praise the implementation processes of Slovakia within the European Union.

The objectives are:

- to continue in creation of equal conditions for existence of the state, church-affiliated and private schools,
- to promote pre-school establishments - especially education before starting school - provided the institutions are efficiently utilized,
- to create conditions for increase of the number of young people pursuing 12-year schooling,
- to improve the quality of educational activities through the curriculum changes as well as the further humanization and democratization of teaching process,
- to improve development of a variable system of secondary education according to perspective needs of the labour market and therefore, in addition to preserving the high educational level, the emphasize will be laid upon high craftsman and professional skills and the knowledge of graduates of secondary vocational and secondary specialized education, including the solution of problems of establishment and financing secondary vocational and vocational schools,
- to support the establishment of 8-year Secondary Comprehensive Schools, which enable better profiling of education according to pupils' interests and gifts as well as **bilingual secondary schools**,
- to support the establishment of the system of **bilingual education** in the regions with mixed population from the viewpoint of minorities living in this region,
- to give special attention to the whole system of artistic education and to elaborate a system of gifted education to open access for the gifted for appropriate development of their skills,
- to support the process of integration of the handicapped pupils and students into regular education with other population,
- to create conditions for the increase of autonomous status of higher education institutions respecting coordination, financial and legislative measures and competencies, functional interference of the State through motivation,
- to initiate the establishment of new faculties at selected universities (e.g., Politology and Social Management),
- to ensure creation of a system of lifelong education, including legislative and financial conditions for its implementation based upon the principle of open access,
- to support development of basic textbook and teaching aids aimed at deepening the national pride and awareness of Slovak statehood,
- to develop a new state policy of science and technology development, including financing.

All of these points mentioned mark the positive and successful attitude towards the implementation processes Slovakia currently experiences towards the European Union, where the idea of bilingualism is not a new one, but serves as one of the main tools for the overall goal in achieving the multilingual and multicultural status of each of the Member States.

The Slovak aspect of bilingualism

Slovakia's European commissioner Ján Fige , nominated for education and culture, presented his priorities in education before the Members of European Parliament in Brussels on September 27, 2004.

It was said that more investments in education, professional training, higher mobility and simpler accreditation of diplomas, skills and qualifications were the inevitable prerequisites for the creation of a true European labour market and the fulfilment of the goals of the Lisbon Strategy. Fige expressed his belief that the Lisbon Strategy, under which the EU should become the best performing knowledge-based economy in the world by 2010, will be the main priority of the new European Commission and the EU as a whole.

Presenting several specific plans, Fige said he intended to see the new programme of lifelong education approved as soon as possible, because this was the answer to globalisation, new technologies and aging Europe. There should have been wider discussions in 2005 on the importance of universities, and Fige also wants to make Europe more attractive for foreign students and pedagogues by means of the Erasmus Mundus programme.

As for multilingualism, he wants to see every student being taught in two additional languages at schools, in addition to their mother tongue.

Bratislava bilingual school introduced Romany study programme

The Slovak-English bilingual secondary school in Bratislava, Gymnázium Jura Hronca, (GJH), offered Romany studies as part of its curriculum. Although several schools in Slovakia teach the Romany language, GJH is the first secondary school in Slovakia to offer a five-year programme in Romany history and culture. The idea to establish a Romany study programme in a bilingual secondary school first arose in 2000-2001.

The Slovak government later approved the intention, and suggested that bilingual secondary schools in Bratislava participate in the project. Bratislava was chosen because of its potential to attract an international student body, particularly those students of Romany origin from Austria, Hungary, and the Czech Republic. Since GJH was the only state-run, Slovak-English bilingual secondary school in Bratislava at the time it is obvious that GJH was chosen and targeted.

Romany study is a five-year, bilingual Slovak-English programme. The Romany language is taught, and in the second and third years of study students will learn Romany history, culture, and tradition. Apart from Romany studies, they will have subjects on state administration, primary law and other similar but important subjects.

The State Institution of Pedagogy, the cabinet plenipotentiary for the Romany community, and the Department of Romany Culture at the Constantine the

Philosopher University in Nitra, all helped form the programme for Romany studies. GJH will select the textbooks for the classes taught in English, while the choice for Romany textbooks is up to the State Institution of Pedagogy.

Bilingual Education in Slovakia

After 1989 the bilingual departments within the secondary schools were formed under the influence of socio-political situation and bilateral agreements of Ministry of Education; the bilingual secondary schools were formed later. Except the bilingual education that is available at secondary school level, there is also other type of this kind of education, namely the bilingual academies. The particular number of these schools is the following:

- 5 bilingual Slovak-French departments at Secondary Comprehensive Schools
- 7 bilingual Slovak-Spanish departments
- 2 bilingual Slovak-German departments
- 1 bilingual Slovak-German Business Academy
- 1 bilingual Slovak-Italian department
- 1 bilingual Slovak-English Secondary Comprehensive School (not department)

All mentioned schools are state schools and were founded based on bilateral agreements. Except the state bilingual schools there are also religious bilingual schools (Evangelic and Catholic), together with private bilingual Secondary Comprehensive Schools and one Business Academy – their origin is not conditioned by bilateral agreement. The study programme called International Baccalaureat, where last two grades of Secondary Comprehensive School are studied in English language, is included into this type of education; together with Secondary Comprehensive School V4 in adca that provides the education to the students from the V4 countries. The total number thus reaches the number of 23. The information was provided by the Ministry of Education for the 2004/2005 academic year.

Bilingual Training and CLIL (Content and Language Integrated Learning)

According to the Training of Teachers of a Foreign Languages Project increased training should be provided in bilingual teaching approaches (content and language integrated learning). The reason is explained in the following way. Bilingual teaching approaches, particularly aimed at Content and Language Integrated Learning (CLIL), are demonstrating many advantages, especially in increasing language diversity, improving motivation for language learning, and introducing a more international perspective (Pokriv áková – Malá, 2004). Second languages are usually traditionally taught through grammar study and translation but recently this aspect has often been replaced by communicative language teaching (oral skills, transactions and interactions are stressed). Despite this fact some teachers still use grammar study to complement the development of oral work.

CLIL provides a more content-rich environment for language learning and teaching. CLIL builds from the communicative approach and has a developed

programmatic research base. Because of this reason more teachers need to be trained in it. Various models of CLIL are in existence, and can be adapted for various phases of education, and for contexts, including regional languages, bilingual states, national languages and full international languages (Pokriv áková, 2005).

At the same time it needs to be mentioned that in case of addressing language learning needs, CLIL has a major focus on the content based disciplines, such as history, geography, with which it is used. CLIL has thus proved its potential to enable teaching in all disciplines to contribute to language learning.

Literatúra

Institute of Information and Prognoses of Education, International Conference on Education, 45th session, Geneva, 1996, Slovakia, Development of Education, Bratislava 1996

Pokriv áková, S. – Malá, E.: Developing Plurilinguism in Slovakia: The CLIL Method, A Starting Point. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 2004, ro . 4, . 6, ISSN 1657-0790.

Pokriv áková, S.: Integrované prístupy k vyu ovaniu cudzích jazykov a príprava u íte ov. *Technológia vzdelávania*, ro . 13, 2005, . 1, s. 10-12.

The Slovak Spectator: *Bratislava bilingual school introduces Romany studies programme*; <http://www.slovakspectator.sk/clanok.asp?vyd=2004034&cl=17179> ; 5.3.2005

The Slovak Spectator: *Commissioner Fíge presents his priorities in education and culture*; <http://www.slovakspectator.sk/clanok.asp?vyd=2004038&cl=17426> ; 5.3.2005

Kontaktná adresa

Mgr. Jozef Filo
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF
Drážovská 4
949 74 Nitra

email: jfilo@ukf.sk

Príspevok je sú as ou riešenia projektu KEGA 3/3036/05 **Inovácie v príprave u íte ov cudzích jazykov : CLIL a LLLI**.

METODICKÉ H ADISKÁ, PSYCHOLOGICKÉ OSOBITOSTI VO VYU OVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE U ITE OV NA 1. STUPNI ZŠ V KONTEXTE ŠPECIÁLNYCH VZDELÁVACÍCH POTRIEB

Eva Gereková – Jana Ha ková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Otázky pregraduálnej prípravy u ite ov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ patria v poslednom období k frekventovaným témam lingvisticko - pedagogicko – psychologického výskumu, porovnávacích analýz, odborných úvah a diskusií. V našom príspevku sa usilujeme podpori myšlienku i význam neprehliadania pregraduálnej prípravy u ite ov cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ pre žiakov so špecifickými poruchami u enia, pre spoznanie zvláštnosti v štýle u enia die a a i dezorientácie pri jednotlivých aktivitách, následne prípravy budúcich u ite ov pre zhotovenie a realizáciu individuálnych vzdelávacích plánov i pracovného materiálu.

K ú ové slová

vyu ovanie cudzích jazykov, pregraduálna príprava u ite ov, u ite stvo pre 1. stupe ZŠ

Pri sú asnom politicko – spoločenskom usporiadaní Európy výrazne stúpa požiadavka na ovládanie cudzieho jazyka. Tento celospoločenský trend sa odráža v nárokoch zamestnávate ov, škôl i rodi ov žiakov a študentov. Napriek tomu nájdeme v školách ve a detí, pre ktoré je zvládnutie anglického, nemeckého, i iného jazyka len ažko prekonate nou prekážkou. Túto skupinu tvoria deti so špecifickou poruchou u enia, ktoré majú problémy i pri výu be materinského jazyka, v cudzom jazyku sa tieto problémy alej prehlbujú. Legislatíva umož ňuje dve riešenia: *segregáciu* (umiestnenie týchto detí do špeciálnych škôl) a *integráciu* (vzdelávanie formou sociálnej integrácie v špeciálnych triedach bežných škôl a vzdelávanie formou individuálnej integrácie v systéme bežného školstva).

Oblas výskumu ako i pedagogicko – psychologické spôsobilosti vo vyu ovaní cudzích jazykov sa týkajú najmä aktívneho ovládania formovania i zmien postojov, formovania efektívnych spôsobov komunikácie a interakcie so žiakmi, motivácie k výu be cudzieho jazyka a vytvárania pozitívnej u ebnej atmosféry pre vyu ovanie cudzieho jazyka.

Va ková, Za ková (2003) zrealizovali prieskum u slovenských u ite ov cudzích jazykov, o sa týka informovanosti o príznakoch špeciálnych porúch u enia, možných postupoch pri práci s týmito de mi. Zistili, že u itelia poci ujú nedostatok informácií organiza ného i metodického charakteru, ktoré by im mohli pomôc zorientova sa v tejto širokej interdisciplinárnej problematike a nájs

riešenie každodennej situácie v triede. Problematika vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami však u nás nie je nato ko prepracovaná, aby u ňo mohol siahnu po ucelenom programe pre daný typ problému. U ňo sú odkázaní na vlastné zdroje a improvizáciu.

U niektorých detí po ňo né symptómy vymiznú, problém sa vyvíja v skrytej podobe a výraznejšie sa môže objavi v alších ro níkoch základnej školy v súvislosti s ňo akanou okolnosťou, ňo nárokmi na používanie jazyka. Niekedy jednozna ne výrazné zaostávanie die a a v cudzom jazyku zaznamená u ňo na druhom stupni základnej školy. Ako profylaxiu z *metodického h adiska výu by cudzieho jazyka* odporú ame venovanie pozornosti špecifickým symptómom resp. príznakom porúch u enia pri u ení cudzích jazykov, taktiež i ontogenetickým zmenám, následne tvorbe individuálnych a diferencovaných plánov, metodiky konkrétnej práce s die a om so špeciálnymi potrebami na hodinách cudzieho jazyka už v pregraduálnej príprave u ňo ov, o v študijných programoch u ňo stva cudzích jazykov pre 1. i 2. stupe ZŠ absentuje.

Pri práci s de ňi s poruchami u enia pri vyu ovaní cudzích jazykov sa môžeme naj astejšie stretnú s nasledujúcimi príznakmi špecifických porúch u enia:

Chyby vo výslovnosti a artikulácii, ktoré môžu by príznakom poruchy re ňi, ale i dôsledkom nesprávnej sluchovej diskriminácie. Die a po ňo slovo zopakuje nesprávne, pretože prenos od sluchovej analýzy k orálnej reprodukcii nefunguje primerane.

Sformulovanie myšlienok do viet die a u pôsobí problémy, hovorí nesúvislo, ponecháva vety nedokon ené, nesprávne používa vetnú intonáciu. Nekoordinovaná formulácia myšlienok súvisí najmä s nedostatok ne rozvinutou vnútornou re ou.

Agramatické vyjadrovanie (nesprávny slovosled, používanie koncoviek, pomocných slovies, zámien a pod.) je príznakom poruchy u enia najmä vtedy, ak die a podobné chyby opakuje asto v písanej i hovorenej re ňi.

Die a robí ve ké množstvo chýb pri písaní aj pri odpisovaní.

Zamie a podobné písmená i slová, asto si neuvedomuje, že jedno písmeno môže zmeni význam celého slova.

Ak je u die a a prítomná re ová porucha, asto v písaní zlyháva práve v písmenách a slovách, ktorých výslovnos ňu spôsobuje problém (píše tak ako hovorí).

Píše foneticky, nerešpektuje pravidlá pravopisu cudzieho jazyka.

Nepriameraná sluchová diskriminácia – die a nedokáže rozlíši slová, ktoré sa líšia len jednou hláskou, považuje ich za rovnaké.

Nedostato ná sluchová pamä – die a nedokáže po uté slovo podrža v pamäti a potom ho reprodukovat. Die a s poruchou uenia primárne uvažuje v kontexte predstáv a pocitov, nie zvukov a slov, pretože má ve mi slabú vnútornú reč. Má výbornú dlhodobú pamä na zážitky, miesta a tváre, ale slabú pamä na fakty a informácie, ktoré iba po uložení alebo čítaní. Preto je dôležité po uté spájať s vizuálnym podnetom alebo s konkrétnou informáciou.

Nedostato ná sluchová analýza a syntéza – die a pri počúvaní nerozlišuje napr. koreň slova a prípony i predpony (die a považuje napr. „swim“ a „swimming“ za úplne odlišné a nedokáže odvodiť ich význam).

Nechápe slovné návody a vysvetlivky. Pri čítaní robí rôzne typy chýb: opakované čítanie slov i celých riadkov, pridávanie alebo vynechávanie písmen i slov, nahrádzanie alebo zamieňanie podobných písmen, číslic alebo slov.

Die a v tom istom slove urobí pri opakovanom čítaní aj niečo ko rôznych chýb.

Nerešpektuje odlišnosť grafickej a zvukovej podoby slova (číta tak ako píše).

Pri čítaní cudzích slov, ktoré už pozná, sústavne aplikuje slovenské pravidlá výslovnosti.

Číta mechanicky, bez porozumenia, často si neuvedomuje nielen celkový obsah textu, ale ani význam jednotlivých slov.

Pri využívaní cudzieho jazyka detí so špeciálnou poruchou uenia úloha učiteľa spočíva v dvoch hlavných bodoch, *v motivácii a v organizovanom postupe*, ktorý zahŕňa: *a/ identifikáciu a špecifikáciu problémov; b/ spoluprácu s rodičmi a ďalšími odborníkmi; c/ prípravu diferencovaného plánu – individuálne kritériá pri hodnotení (napr. uprednostní ústnu formu skúšania pred písomnou), redukcia požadovaných vedomostí v porovnaní s ostatnými žiakmi, príprava individuálnych cvičení a domácich úloh, individuálna práca so žiakom mimo vyučovacích hodín a pod., d/ overovanie výsledkov diferencovaného prístupu*

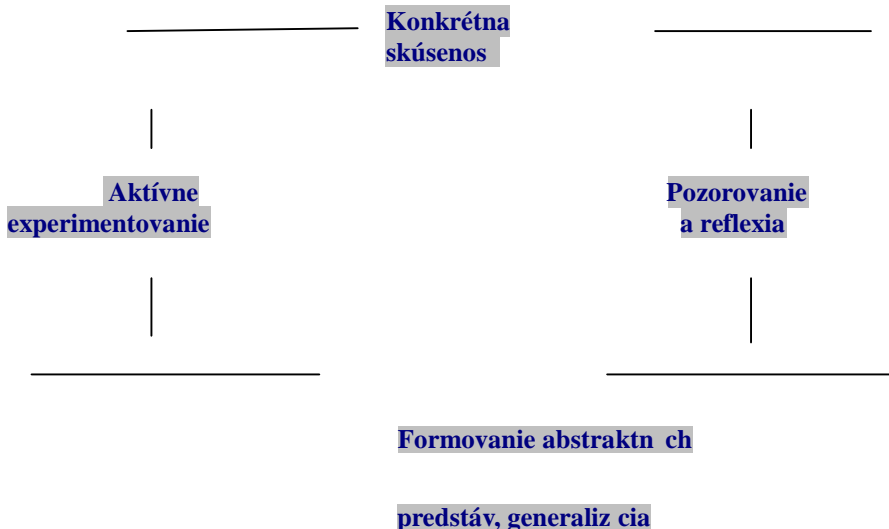
Aby sa poruchy uenia mohli skutočne zodpovedne identifikovať, Vanková a Zanková (2003) sa domnievajú, že bude potrebné skúmať *všeobecnú schopnosť dieťa a učiteľa, jeho motiváciu, povahu učiteľa, štýl práce učiteľa v jednotlivých vyučovacích predmetoch, kognitívny, ale i učebný štýl dieťa a učiteľa*. Učebný štýl sa mení v čase a zmeny rôznej intenzity a hĺbkou prebiehajú po celý život jednotlivca. Otázkou je, ako dlho trvá fáza bez zmien a aká je stabilita štýlu učiteľa v čase.

Pre význam poznania špecifik u enia sa žiakov, študentov resp. ich *u ebný štýl* sa exponuje Sarmány Schuller, Sollár (2001), ktorí výskumne sledujú vekové osobitosti, preferencie štýlov u enia v dimenzii *konkrétny* (uprednosťujú pri riešení problémov známe metódy a postupy) / *abstraktný* (radšej volia nové a neobvyklé stratégie) a *reflexívny* (tendencia zvažovať pred prijatím akéhokovek riešenia veľa rôznych variantov, odpovedajú pomaly, robia pomerne málo chýb) / *aktívny* (tendencia prijímať prvé riešenie, o sa naskytne, odpovedajú rýchlo s mnohými chybami). Zistili, že žiaci vyšších ročníkov preferujú konkrétnu skúsenosť pred abstraktnou konceptualizáciou, čo objasňuje kompenzáciu náročnosti u enia konkrétnosťou v procese u enia žiakov. Namerané výsledky nepoukazujú však na pokles abstraktnosti s nárastom veku, ale skôr na dôsledok sebahodnotenia. Ontogenetické zmeny v sebahodnotení jednotlivca vplývajú i na *jazykovú kompetenciu* jednotlivca v kontexte redukcie neistoty pri vyjadrovaní. Zručnosť vo vyjadrovaní, latentné odhadovanie pravidiel a jazykových konštrukcií ponímame ako dôležitý element v procese kognitívneho i sociálneho u enia v návaznosti na bežné životné situácie. Podstata *jazykovej kompetencie* spočíva v tom, že používateľ jazyka má vo svojom individuálnom jazykovom vedomí ukotvené znalosti o prvkoch jazykového systému a o prvkoch jeho jednotlivých subsystémov. Na základe toho dokáže v procese tvorby jazykového prejavu vyberať slová a spájať ich v súlade s gramatickými pravidlami v rámci vety tak, aby adresát dokázal dekodovať zmysel vysielanej informácie. Popri jazykovej kompetencii hovoríme aj o *komunikačnej kompetencii*. *Jazyková kompetencia* je súčasťou komunikačnej kompetencie, je jej výrazovým základom. *Komunikačná kompetencia* podľa Findru (2005, <http://www.civil.gov.sk/CASOPIS/2004/12/1221ho.htm>) pokrýva oveľa širšie významové pole. Je spätá s komunikačným procesom vcelku a ráta so všetkými relevantnými objektívnymi i subjektívnymi komponentmi komunikačnej situácie. Komunikačná kompetencia takto zahŕňa v sebe aj poznatky o tom, ako využívať jazykové a mimojazykové prostriedky v rozličných komunikačných situáciách. Z tohto hľadiska je dôležitý rozdiel medzi ústnymi a písomnými prejavmi, medzi pripravenými a nepripravenými prejavmi, medzi dialógom a monológom, medzi vecnými a umeleckými prejavmi. Rovnako dôležitá je opozícia súkromné – verejné prostredie. Kým vo verejnom oficiálnom prostredí sa prirodzene predpokladá úsilie o kultúrny a kultivovaný spisovný prejav, zatiaľ čo v súkromnom prostredí možno popri spisovnom jazyku využívať aj všetky prostriedky ostatných útvarov národného jazyka, napríklad aj nespisovné prostriedky, nárečie alebo aj slangové výrazy. Súčasťou našej komunikačnej kompetencie by mala byť jednak schopnosť hodnotiť konkrétnu komunikačnú situáciu komplexne, vcelku, ako aj schopnosť vnímať i jej jednotlivé zložky a súčasť a na základe toho regulovať svoje komunikačné správanie. V tejto súvislosti ide aj o rozhodovanie, kedy a ako sa zapojiť do rozhovoru, kedy mláča, kedy sa vyjadriť jazykovo a kedy prípadne istý postoj alebo myšlienku naznačiť neverbálne, napríklad mimikou alebo gestom, ale aj kedy sa v pravej chvíli taktne vzdialiť a podobne.

Vyššie uvedené atribúty podporujú myšlienku diferencie u ebného štýlu jednotlivca. Poznaním štýlu u enia sa žiakov pri využívaní cudzích jazykov, si

môžeme uah i výber i realizáciu eduka ných metód, i už u žiakov bez alebo s poruchami u enia.

Pri štýle u enia jednotlivých predmetov ako i vyu ovania cudzích jazykov vychádzame z **Kolbovho modelu experiencionalneho u enia**, ktorý prebieha tzv. cyklom u enia, skladajúcim sa zo štyroch fáz (skúsenos , vnímanie, poznávanie a správanie):



U enie teda môže za ína (a pre vä šinu udí je to najefektívnejšie) skúsenos ou "tu a teraz", za skúsenos ou nasleduje zbieranie údajov z pozorovania a reflexia skúsenosti, v tretej fáze prebieha analýza údajov a vytvára sa abstraktná predstava toho, o sa lovek nau il zo skúsenosti. V závere nej fáze – fáze experimentovania, testovania nových poznatkov v praxi meníme svoje správanie. Ke sa skon í jedno oto enie cyklu, za ína sa celý kruh to i znova (Pont,1996,in Oravcová,2000).

Tento cyklus u enia využíva aktívne u enie vo všetkých štyroch krokoch, hoci na prvý poh ad by sa mohlo zda , že je sústredené len do kroku prvého. V tomto kroku slúži skúsenostné u enie ako rozohrávka celého cyklu (ak ním u enie za ína), prostriedok zapojenia všetkých žiakov. Žiaci sú ale aktívny vo všetkých ďalších krokoch, oni reflektujú skúsenos , oni vyvodzujú závery, oni plánujú praktické kroky využitia. U ite funguje viac ako moderátor celého procesu, vstupujúc ako pomocník najviac v 3. a 4. kroku u enia – pomáha pri vyvodzovaní záverov, dopl uje poznatky získané priamou skúsenos ou už skôr koncipovanými teoretickými poznatkami, ktoré tvoria obsah u iva daného predmetu. Môže týmto krokom i cyklus u enia otvori – urobí výklad, a mal by pokrač ovať zapojením žiakov do aktívnej práce nad plánovaním praktickej využite nosti poznatkov,

vytvorí priestor pre ich aktívnu skúsenosť a požiada ich o reflexiu, z ktorej môžu vyplnú nové závery pre teóriu a prax.

Tieto prvky zážitkového učenia resp. Aktívneho sociálneho učenia využíva *sociálne – psychologický výcvik*, ktorý ako efektívna stratégia vo výchove a vzdelávaní, pracuje spôsobom malej sociálnej skupiny (bližšie in Gereková, 2005). Odporúčame ďalšie intervenčné techniky pri práci s cudzím jazykom u detí s poruchami učenia ako kineziológia (pohybové prvky pri vyučovaní), programy zamerané na funkcie zodpovedné za ústné oslabenie výkonu a pod.

Touto cestou chceme podporiť pregraduálnu prípravu učiteľov na prvom stupni zš z metodického najmä psychologického hľadiska, aby pri práci s rôznymi typmi problémových žiakov i bezproblémových žiakov im nechýbalo nielen metodické zabezpečenie ale i motivácia a vôľa pri hľadani nových stratégií vyučovania cudzieho jazyka na prvom stupni zš a pritom zohľadni psychologické, vekové osobitosti dieťa a učebný štýl dieťa.

LITERATÚRA:

FINDRA, T. 2005. Komunikačná kompetencia. <http://www.civil.gov.sk/CASOPIS/2004/12/1221ho.htm>

GEREKOVÁ, E. 2005. Vplyv zážitkového učenia na sebahodnotenie a jazykovú kompetenciu. 5. medzinárodná konferencia „Prožitek a dobrodružství prožívání.“ 17.-19.5.2005 Praha.(v tlači)

ORAVCOVÁ, J. 2000. Aktívne učenie a jeho miesto vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. <http://www.pedf.cuni.cz/iso/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/oravcova.html>

PORUBSKÁ, G. – POKRIVÁKOVÁ, S. 2004. Súčasnosť a perspektívy prípravy učiteľov cudzích jazykov pre predprimárny a primárny stupeň škôl. In: Malá, E. – Pokriváková, S.: Cudzí jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-718-X.

SARMÁNY SCHULLER, I., SOLLÁR, T. 2001. Vekové osobitosti štýlov učenia. In: Sarmány Schuller, I., Ruisel, I.: Zborník Psychologické dni „Psychológia pre bezpečný svet“ Trenčín: SPS pri SAV SR. Stimul, Bratislava, ISBN 80-88982-53-7

Vaňková, K., Zárková, L. 2003. Možnosti a úskalia cudzieho jazyka detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. In: HELLER, D., SOBOTKOVÁ, I., ŠTURMA, J.: Zborník Psychologické dny 2002 „Koľko učenia a vykoštení“. Olomouc: PÚ AV CR, ISBN 80-86174-05-0

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Hacková
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail: jhackova@ukf.sk

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu KEGA **3/3036/05 Inovácie v príprave učiteľov cudzích jazykov : CLIL a LLIL.**

ZVÝŠENIE JAZYKOVEJ A ODBORNEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV VYUŽITÍM NEMECKÝCH INTERNETOVÝCH PONÚK

Božena Horváthová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The World Wide Web has done a rather fast development in the field of New Media in the last years. The teachers and students as well, gradually began to reveal its advantages in the context of the language teaching.

In this article we try to find out how far the increase of German Internet offers presents possibilities for the improvement of teaching process and teaching German for specific purposes. Especially concerning the re-search work and realistic simulation of working reality are the possibilities of World Wide Web very effective.

Key words

World Wide Web, re-search, German for specific purposes, relevance, teaching process, active teaching

Úvod

V oblasti nových médií má internet v posledných rokoch za sebou rýchly rozvoj. Medzi asom za ali objavova výhody tohoto média pre cudzojazy ný vý bu aj u itelia a študenti. V tomto príspevku sa budeme snaži zisti do akej miery predstavuje nárast nemeckých internetových ponúk zvýšené možnosti pre prípravu na vyu ovanie a samotnú odbornú jazykovú vý bu. Najmä v oblasti spracovania rešerše a realistickej simulácie pracovnej skuto nosti/reality sú možnosti využitia ve mi efektívne.

1. Možnosti pre u ite a a študenta

Pre vý bu cudzích jazykov tvorí nárast nemeckých internetových ponúk zvýšené možnosti pre prípravu na vyu ovanie a samotnú odbornú jazykovú vý bu. Týmto spôsobom sú dostupné aktuálne a autentické materiály a odborná literatúra, ktoré môžu by na po íta i uložené, spracované a vytla ené. Môžu by spracované rešerše k aktuálnym témam, riešené interaktívne cvi enia a testy, precvi ované po úvanie s porozumením. Obzvláš oblas hospodárska nem ina môže profitova z rôznorodosti dostupných materiálov. Vyu ujúci a študenti hospodársky/ekonomicky zameraných cudzích jazykov majú zvýšenú potrebu po informáciách a alšom vzdelávaní v oblasti ekonomických a hospodárskych odborných a vecných vedomostí. Zaoštarávanie materiálov je asto spojené s ve kými problémami, zatia o na internete sú ahko a zdarma dostupné aktuálne a

autentické materiály. Na základe množstva bezplatných informácií, ktoré možno nájsť, vytlačiť a spracovať, je internet dôležitou pomôckou pre tvorbu vyučovania.

2. o môže internet vykonať pre vyučovanie hospodárskej neminy?

Možnosti využitia internetu pre vyučovanie a prípravu vyučovania sú rôznorodé a efektívne. Existujú pozitívne skúsenosti v konkrétnom priebehu vyučovania. Takýto druh vyučovania poskytuje možnosti pre podporovanie u sebnej autonómie. V odbornej jazykovej výučbe sa ponúkajú okrem toho možnosti využiť pôvodne nedidaktické web-stránky, ako správy podnikov, národno-hospodárske štatistiky na spracovanie rešeršných úloh, realistickej simulácie pracovnej reality, ktoré môžu študenti zvládnuť v rámci samostatnej práce. V rámci aktívneho vyučovania a prakticky orientovaného vyučovania môže byť internet využitý pre prácu na projektoch.

Konkrétne príklady využitia internetu na podporu vyučovania hospodárskej neminy.

- štatistiky, grafy hospodárskej politiky, rozvoj trhu práce a obyvateľstva v mestách, regiónoch alebo v štátoch
- typy a informácie k hľadaniu a uchádzaniu sa o prácu, úvodný rozhovor, prax a zahraničné pobyty
- rešerše literatúry a objednávky
- podrobné informácie o veľkých trhoch a výstavách
- marketingové informácie
- aktuálne burzové analýzy
- obsiahle podnikové rešerše
- informácie o EÚ a EÚ menovej únii
- aktuálne novinové články na aktuálne hospodárske témy

Nemecké internetové ponuky poskytujú k témam výučby hospodárskej neminy autentické materiály. Na rozdiel od každej učebnice okrem iného je aktualita textov z internetu dôležitým aspektom. Podstatné je, tak ako pri všetkých porovnaných autentických materiáloch ako sú tlačené médiá, didaktická problematika, nájdený materiál je treba zdidaktizovať. Problematický zostáva o možno najrýchlejší prístup k týmto materiálom, ktoré sa strácajú v ponuke, ktorá je k dispozícii. Vo výučbe nebudú možnosti média internet využité dovedy, pokiaľ nebude zredukovaná časová náročnosť k zozbieraniu informácií v porovnaní s klasickými médiami.

Aby ponúkli učiteľom a študentom v oblasti hospodárskej neminy cieľové rešerše, so možno najmenšou časovou náročnosťou, vyvinuli Matthias Jung na Inštitúte pre medzinárodnú komunikáciu v spolupráci s Univerzitou Heinricha Heineho komentovanú internetovú bibliografiu hospodárska nemina, ktorá je na sieti od januára 1997, je aktualizovaná a prepracovaná každý mesiac a je dostupná na adrese:

<<http://www.wirtschaftsdeutsch.de>>

Centrálne tematické rubriky komentovanej internetovej bibliografie:

- didaktika hospodárskej nem iny s linkami k cvičeniam, skúškam, testom, seminárom, odbornej literatúre a u učebniciam
- hospodárstvo aktuálne s linkami ku hospodárskym magazínom, hospodárskym časťami denníkov, on-line správam
- podniky s linkami k ponukám dôležitých nemeckých spoločností, ktoré obsahujú informácie a nie reklamu
- svet financií a aktuálne informácie o bankách a burze
- práca, práca a kariéra, tipy ako sa uchádzať o prácu
- špeciálne vyhľadávacie služby v hospodárskych databázach
- reklama a marketing

3. Internet ako nástroj pre rešerše - skúsenosti

Niektoré príklady z praktickej práce s internetom na zdôraznenie možnosti aplikácie, ktoré ukazujú, že internet môže byť pomôckou pre realizáciu vyučovacieho procesu v oblasti odborného jazyka a hospodárstvo.

Študenti rešeršujú v internete materiál pre podnikový portrét, pričom sú cez rubriky Podnik, Banky a burzy, Média v krátkom časť dostupné profily podnikov, aktuálny priebeh obchodov a komentáre z hospodárskych časopisov.

4. Problémy odborného jazykového vyučovania pre učiteľa a študenta

- vyučujúci odborných jazykových predmetov potrebujú dvojité kvalifikácie (jazykové znalosti a odborné znalosti) a majú, keďže sú vzdelaní vo všeobecnom jazyku zvýšenú potrebu informácií a ďalšieho vzdelávania v oblasti vecných znalostí.

- aj študentom odborného jazyka chýbajú vecné vedomosti a pochopenie pre odbornú prácu. Zvyčajne si budujú jazykové a odborné znalosti paralelne.

- vo vyučovaní existuje v oblasti cudzích jazykov tento zvláštny problém, že musí byť preklenutá priepasť medzi tým, čo sa na vyučovaní naučia a tým, čo sa vyžaduje v praxi,

- na rozdiel od základnej/všeobecnej slovnej zásoby sa stávajú znalosti odborného jazyka rýchlejšie zastaralými a musia byť aktualizované novými vedomosťami a slovnou zásobou.

Dôsledkom tejto zvláštnosti hospodárskeho odborného jazykového vyučovania je, že dôležitú úlohu hrajú podpora učebnej autonómie, realistická simulácia pracovnej situácie a otázky ďalšieho vzdelávania, podpora kompetencie čítania odborných textov.

Využívaním internetu získavajú koncepcie novú kvalitu, pričom sú ich základy nie len druhu cudzojazyčného ale pochádzajú z odborného vzdelávania a praxe.

Ak prideliťme študentom určitú pracovnú úlohu napr. referujte o plánovanej menovej únii EU, učia sa s pomocou bibliografie rešeršovať samostatne najnovšie informácie.

Efektívna je aplikácia hospodárskych simuláčných programov, ktoré nie sú koncipované pre cudzojazyčné vyučovanie, ale sú v trende realistického obrazu podnikových procesov v cudzojazyčnom vyučovaní a v spojení odborných a jazykových vedomostí.

Zhrnutie

Rýchla zmena v kvalite a množstve internetových ponúk stavia vyučujúcich pred závažné rozhodnutia. Zvýhodňuje trend k simulácii pracovnej skutočnosti, aktualitu učebných materiálov a silnejšiu autonómiu študentov. Pozitívom na tomto novom vývoji je, že sa znižuje znevýhodnenie vyučujúcich a študentov v krajinách, v ktorých sa nehovorí nemecky, negatívom je, že sa od vyučujúceho a študenta požadujú ďalšie technické zručnosti a do popredia sa dostáva aktualita textov. Nesmie sa zabudnúť, že premyslené vyučovacie materiály so zmysluplnou jazykovou progresiou sa nedajú nájsť. Ich kvalita nezávisí len od kvality ich obsahu, ale spočíva na skúsenosti, preskúšaní a prepracovaní materiálov. Simulačné programy vo vyučovaní hospodárskej neminy pre to tvoria základy. Kvalitu vyučovania zvyšuje premyslené zakomponovanie nových techník a slúži ďalšiemu vzdelávaniu v hospodárskom zmyslení, konaní a komunikácii.

LITERATÚRA

1. Jung, Matthias: In: A. Karolyi (Hg.): Didaktik der Wirtschaftsfremdsprachen und Fernunterricht. Vorträge der Fachtagung in Budapest 18.11. -19.11.1996, Budapest 1997 (im Druck)
2. Bolten, Jürgen. (1993). Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe II. München: Klett.
- Cölfen, Elisabeth, Cölfen, Hermann, & Schmitz, Ulrich (1997). Linguistik im Internet. Opladen: Westdeutscher Verlag.
3. Finger, Hans. (1993). Computerübungen zum Fachwortschatz. In Klaus Morgenroth. (Hrsg.), Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse. Deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftssprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
4. Püschel, Ulrich. (1996). Die Zeitung - das altjunge Medium. In Bernd Rüschoff & Ulrich Schmitz. (Hrsg.). Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien (S. 28-38). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
5. Ritter, Markus. (1996). Computeranwendungen in Schule und Hochschule. Neue Technologien: Chance für eine neue Schule und einen neuen Sprachunterricht? In Rüschoff & Schmitz. (Hrsg.), 39-48.
6. Rösler, Dietmar. (1991). Überlegungen zur Rolle von Lehrwerken im Unterricht 'Fachsprache Wirtschaft'. In Bernd-Dietrich Müller. (Hrsg.), Interkulturelle Wirtschaftskommunikation (S. 463-471). München: Iudicium.

Kontaktná adresa

Mgr. Božena Horváthová

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Manažment kultúry a turizmu

Hodžova 1

Nitra 949 74

e-mail: bozena_horvathova@zoznam.sk

EFEKTÍVNE VYUŽITIE PRVKOV TVORIVEJ DRAMATIKY VO VYUOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Silvia Hvozdíková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

Creative drama is an alternative to traditional teaching. It is possible to use creative drama in the context of teaching English as a foreign language. It is the purpose of the paper to show the effectivity of creative drama in TEFL. It has developed in Slovakia in teaching English language, mainly at teachers training colleges focused on preparation of English teachers.

Key words

creative drama, dramatic process, teaching English as a foreign language

Úvod

Aktuálnym problémom, s ktorým sa súasne anglistika potýka je aj smerovanie vyuovania anglického jazyka a národný pokus o inováciu didaktiky vyuovania cudzích jazykov. Ako zefektívniť prácu učitelia a jazykov, ako naučiť jednotlivcov komunikovať v cudzom jazyku o najlepšie a najefektívnejšie? Prostriedky tvorivej dramatiky poskytujú svojím komplexným a interdisciplinárnym prístupom veľa možnosti ako zefektívniť a inovovať vyuovací proces cudzích jazykov.

Pri definovaní pojmu tvorivá dramatika budeme vychádzať z viacerých súdobých prúdov. Najobsiahlejšie sú však anglosaské školy „výchovnej dramatiky“ (*educational drama*, alebo *drama in education*, *creative drama*), najmä Petra Solinová, Dorothy Heathcoteová, John Somers, v súčasnosti Angličania Jonathan Neelands, Norah Morganová, Julia Saxtonová, Írka Cecily O' Neillová, Kana a David Booth, Australan John O'Toole a následne vytvorené české teoretické koncepcie výchovnej dramatiky (dramatickej výchovy, tvorivej dramatiky), Evy Machkovej a Milana Valentu, ktorý smeruje svoju koncepciu k dramaterapii.

Význam termínu *tvorivá dramatika* vnímame v širšom kontexte akým je výchovno-vzdelávací proces detí a mladých ľudí. My hovoríme skôr komplexnejšie o recipientovi i participantovi dramatického procesu, ktorým sa môže stať osoba rôzneho veku, pohlavia i svetonázoru. Pomocou takeého procesu sa potom aj vyuovanie cudzieho jazyka stáva efektívnou výzvou pre učiteľa.

Charakteristika, ciele a koncepcia tvorivej dramatiky

Tvorivú dramatiku zaraďujeme medzi ostatné humanitné vedné disciplíny. Tvorivá dramatika je akoby spojivom viacerých vedných disciplín, no v mnohom jedinečná. Ak sa recipient naučí formám sebareflexie a tvorivosti nehovoríme tu o psychológii? Ak rozvíja vzájomnú interakciu v rámci sociálnych rolí, nehovoríme

o sociológii? Ak interpretuje pomocou výrazových prostriedkov, ktoré bu samostatne vytvorí alebo dekoduje, nehovoríme o estetike?

Základnou charakteristikou tvorivej dramatiky pod a Johna Somersa je narácia, rozprávanie príbehu, kedy vzniká medzi recipientom, obsahom narácie a využívaním tvorivej dramatiky dynamický vzťah. Samozrejme príbeh využíva vo svojej praxi viacero oblastí, cez príbehy sa učíme o historických udalostiach, cez príbehy spoznávame ľudské telo v biológii, cez príbeh sa učíme o vlastnom živote. Tvorivá dramatika poskytuje priestor pre tvorivú a efektívnu komunikáciu a interakciu, prehĺbuje interagovanie jednotlivca do skupiny a tak napomáha procesu využívania cudzieho jazyka v prirodzenom prostredí a mimoriadne lákavou formou.

Každá samostatná disciplína operuje s istým množstvom metódik a obsahovými jednotkami, s ktorými pracuje a tie sú pre ňu funkčné. Metodiky, ktoré využíva tvorivá dramatika sú divadelné a obsah je rôznorodý (literatúra, história, umenie a i.), preto je jedine nositeľou tvorivej dramatiky skúmanie daných obsahov pomocou jazyka dramatiky, ku ktorému v procese dramatickom dochádza.⁹ Súhrne povedané jedine nositeľou dramatiky vyplýva 1. z dynamického vzťahu medzi recipientmi dramatického procesu a využívaním dramatiky pri rozprávaní príbehu, 2. zo spôsobu ako pri tvorivej dramatike dochádza k prelínaniu dramatického tvaru a skúmaného materiálu, 3. z holistického prístupu tvorivej dramatiky, ktorý je založený na využívaní rôznorodých zdrojov, vďaka ktorým skúmame v procese tvorivej dramatiky materiál, v našom systéme cudzieho jazyka a jeho komunikačné zložky.

Čo nám hovorí termín tvorivá dramatika? Čo všetko je tvorivá dramatika? Ako tento pojem definovať? Mnoho prístupov, najmä laických hovorí o tvorivej dramatike ako o školskom divadelku alebo popoludňajšom krúžku vo voľnom čase. Nazrime však do viacerých komnát, ktoré tvorivá dramatika obsahuje a rozlúštíme pomaly jej 13. komnatu.

Podľa Evy Machkovej¹⁰ tvorivá dramatika môže byť :

1. záujmová inštitúcia, vedúca k verejnej produkcii (divadelnej, bábkovej, prednesu)
2. samostatný školský predmet s esteticko-výchovným a umeleckým akcentom
3. metódou využívania rôznych predmetov.
4. metódou rozvíjania osobnosti detí a mladých ľudí a metódou osvojovania si všeobecne ľudských (komunikatívnych, kontaktných) schopností.
5. môže fungovať ako princíp i obsah rozvíjania osobnosti v profesionálnej príprave a v povolaniach, ktoré sú založené na kontakte s druhými (u učiteľov, lekárov, politikov, manažérov, predavcov)
6. môže byť socioterapiou, psychoterapiou.

⁹ Somers, J.: In: Jaké argumenty pomohou DV získat pevné místo v kurikulu?. Tvorivá dramatika . 1, 2000. Praha.

¹⁰ Machková in Šimková, M.: Tvorivá dramatika v škole a mimo školy, 1996, Metodické centrum Banská Bystrica

Jednu z definícií dramatickej výchovy vytvoril vo forme šiestich téz John Somers, uíte drámy na *Department of Drama* univerzite v meste Exeter vo Vekej Británii¹¹:

1. Prostredníctvom dramatiky môžeme skúmať svety, ktoré si dokážeme vytvoriť alebo len predstaviť.
2. Môžeme sa stať súčasťou iných osobností.
3. Používame symbolický jazyk dramatiky, ktorý reprezentuje skutočný svet.
4. V dramatike sme vždy vnútri situácie a zároveň mimo nej (metaxis). Sme dostatočne v nej, aby sme drámu rozvíjali a sme dostatočne von, aby sme drámu hodnotili.
5. Vieme, že nejde o skutočnosť a to nás chráni, aby sme to ani ako skutočnosť neprežívali.
6. Tvorivá dramatika je modelom, je nástrojom ku skúmaniu sveta.

Winifred Wardová stanovila tvorivej dramatike ciele takto¹²:

1. Dať príležitosť ku kontrolovanému emocionálnemu vybitiu.
2. Poskytnúť koridor pre sebaujadrenie v umení.
3. Povzbudzovať a viesť tvorivú obrazotvornosť.
4. Dať mladým ľuďom príležitosť vyvíjať sa v sociálnom porozumení a v spolupráci.
5. Poskytnúť skúsenosť samostatného myslenia a vyjadrovania vlastných myšlienok bez strachu.

Dorothy Heathcoteová (1984) vníma dramatiky ako prejav zmeny. Nie je to nie o zastavení v okamihu času. Zastavuje to na chvíľu problém, aby sme dokázali preskúmať ho po skončení procesu zmeny. Cieľom dramatiky je veci pochopiť, interpretovať a vysporiadať sa s nimi tak, aby nastal proces zmeny.

Dramatický proces

Tvorivá dramatika je dynamickou činnosťou a preto je namiesto diskutovania o dramatickom procese, ktorý sa deje, no nie náhodne. Je to proces vedený a cielený, so svojou vnútornou štruktúrou. Tvorivú dramatiky chápeme až vtedy, keď existuje v procese, dejovosti, subjektívnom robení nie oho, keď nie je popisovaná substantívom v objektívnom význame. Proces dramatiky môžeme podľa O'Toolea definovať ako uvažovanie a znovuuvažovanie o elementoch dramatickej formy s ohľadom na súvislosti (kontext) a zámery účastníkov.¹³ Je to dynamická udalosť, tvoriaca pozadie pre umenie. ľudská existencia a jej podstata

¹¹ Marušák in Tvorivá dramatika . 1/2000, Praha.

¹² Klíma, M: in zborník Dramatická výchova a dieťa v bludišti dnešného sveta. Sdružení pro tvorivou dramatiky, 2001, ISBN 80-901660-4-0. s. 10

¹³ in Machková: John O'Toole. Dramatický proces. Tvorivá dramatika . 1/2000. Praha

spoívajú vo vzťahoch a teda aj tvorivá dramatika je procesuálna udalosť, pochopiteľná a poznateľná len konaním. Proces a produkt je nutné vidieť v jednej línii, nie v protiklade. Tento procesuálny model John O Toole definuje ako redefiníciu daného, aby bolo možné zaťažiť a s oveľa špecifickejšími prvkami, ktoré pôsobia ako tlak, v rámci ktorého sa autorova kontrola nad obsahom, kontextom, štýlom a konvenciami nazerá nanovo, nakoniec prináša nový pohľad a nové chápanie na niektoré prvky samotnej tvorivej dramatiky.

Tvár výrazu a významu v procese tvorivej dramatiky

Proces tvorivej dramatiky je možné sledovať z dvoch hľadísk a to hľadisko **výrazu** (vonkajšie znaky, vonkajší prejav) a hľadisko **významu** (vnútorné porozumenie, prežitie.) Pri omak chceme naplniť ciele dramatiky musíme spomínané dve hľadiská sledovať zároveň a naplniť ich podstatu vo vzájomnej prepojenosti. Každý jednotlivец sa zúčastňuje drámy na rôznej úrovni preto aj intenzita prežívania je rôzna. Podľa taxonomie osobnej angažovanosti Heathcoteovej¹⁴ existuje šesť úrovní takejto angažovanosti pod **významu**:

Záujem

Špecifický druh emócie, ktorý sa objavuje pri akejkoľvek ľudskej inosti najskôr. Bez tejto zložky sa žiadna dráma alebo riešenie problému i tvorivá inosť uskutočniť nemôže, je to základný predpoklad pre zriatok tvorivej inosti a osobnej angažovanosti v tvorivej dramatike. Predovšetkým je nutná osobná účasť, intenzívne sledovanie inosti, aktívne používanie, neverbálna alebo verbálna reakcia. Až po tejto fáze môžeme vstúpiť do sveta fikcie.

Zapojenie

Vlastný prínos k riešeniu problémovej situácie. Prejavuje sa identifikáciou s postavami alebo dejom zo sveta fikcie. Patrí medzi neochota osobne sa zangažovať a konať „ako keby“. Vstupovať do predostretých vzťahov a súvislostí. Skoncová s nedôverou. By ochotný podrobiť sa danej situácii, poskytnúť svoje vlastné skúsenosti a premietnuť sa v iných rolách. Táto fáza dáva automaticky priestor pre vytvorenie záujmu a obojakávanie z toho čo bude nasledovať.

Zaujatie

Rozvinutie zmyslu pre zodpovednosť s prihliadnutím na danú situáciu – problém. Je zriatkom skupinovej práce a vci ovanie sa do situácie. Akceptácia obmedzenia, vyslovenie tichého súhlasu s rámcom rolí a situácií, ochota vstúpiť a ich prostredníctvom zmeniť smerovanie. Vci ovanie sa do rolí, ktoré sprevádza tvorivé nápady spolu so zodpovednosťou za ich realizáciu. Zaujatie sa nemusí dostaviť vždycky, existuje atmosféra, ktorá priamo vovádza do tejto úrovne. Keď účastníci sú zaujatí, môže nastať proces zvnútor ovania.

Zvnútornenie

Zistenie, že existuje vzťah medzi mnou a daným problémom, ktoré sa prejavuje zmenou porozumenia. Úroveň zvnútor ovania je najdôležitejšou fázou dramatického procesu. Vo svojej podstate súvisí s akýmsi iskrením, ktoré existuje

¹⁴ Heathcote, D.: in Morganová, Saxtonová: Vyú ovaní dramatu. 2001.

medzi osobným cítením a myslením a medzi cítením a myslením, ktoré súvisí s procesom vci ovania. V procese zvnútor ovania sa ú astník podria uje vnútorným pocitom, ktoré patria k dane roly alebo situácii, dochádza tu k zmene chápania a porozumenia, ktorému hovoríme „estetická skúsenos “. Až do tejto chvíle má innos v rámci dramatiky skôr spontánny a exploratívny charakter. Doposia nevznikol žiadny produkt, ktorý by ú astník dokázal hodnoti . Teraz však nastal okamih, kedy je možné reflektova a syntetizova nové poznanie a uspokojenie zo zážitku. Ú astníci by sa mali dosta do úrovne, kedy je pre nich nutné podeli sa o takúto skúsenos a nastáva proces interpretácie.

Interpretovanie

Potreba podeli sa a vypoveda o porozumení i zmene v chápaní. Cie om takejto interpretácie však nie je konkrétna divadelná tvorba, ale objasnenie komunikácie. Obsahuje po úvanie, pozorovanie, posudzovanie ú inku, vyjadrovanie názorov a pocitov, ktoré súvisia sa danou rolou. Sú as ou interpretovania je tiež *experimentovanie* s výrazom takejto komunikácie a to práca s gestom, s hlasom, s rekvizitami (inými predmetmi, ktoré sa dajú tvorivo využi pri interpretácii), teda h adanie toho najvhodnejšieho výrazu pre komunikáciu, alej *prispôsobovanie sa*, by pripravený uvažova nad inými názormi, vyjadrova to o prežívam s oh adom na danú rolu, *analyzovanie* pocitov a prežívania z daného uhlu poh adu a *reflexia*, ochota reflektova cez prostriedky hovorených, písaných, pohybových inností alebo vnútornou reflexiou.

Hodnotenie

Ochota podrobi svoje porozumenie skúške. Súvisí s preskúmaním významu prostredníctvom cie avedomej práce, v ktorej sa využívajú rôzne umelecké formy akými sú dramatizovanie, výber divadelných prvkov, ktorými povýšime myšlienky a pocity, práca so symbolmi, rozvíjanie symbolického výrazu na vyjadrenie dôležitého významu, monitorovanie, nezaujaté pozorovanie efektu, ktorý innos vytvára. Pretváranie, znovu oživovanie minulosti cez pocitovú prítomnos a zdie anie pocitov uspokojenia zo zmyslupnej skúsenosti.

Po as dramatického procesu nie je nutné, aby sa ú astníci nachádzali na tej istej úrovni v tom istom ase naraz. Môžu sa vrac do predchádzajúcich, no podstatné je, aby postupovali od jednej úrovne k druhej a tak porozumeli svojim pocitom, dokázali ich preh bi a rozšíri . H adisko významu a výrazu, ktoré sme spomínali na za iatku sú vzájomne prepojené a jedno nemôže existova bez druhého, sú na sebe vzájomne závislé.

Heathcoteová alej uvádza rozdelenie dramatického procesu (angažovanosti recipienta do tvorby) z h adiska **výrazu**, ktoré nazývame **kategória identifikácie**. Nazývame tak jav, v ktorom sa „stávame niekým iným“, preberáme rolu iného.

Dramatické hranie

Ú astník je sám sebou vo fiktívnej situácii. Je postavený do situácie, kedy môže sám za seba spontánne reagova a vyskúša si tak svoje akcie a reakcie.

Dôležité je, aby dokázal reagovať sám za seba a nie tak ako si myslí, že by mala reagovať osoba pod a situácie v akej sa nachádza.

Pláš experta

Ú astník je sám sebou, ale na situáciu pozerá očiami nejakého odborníka, inými očiami. Všetci ú astníci v skupine sú tým istým a neexistujú jednotlivci. Všetci pracujú na tej istej úlohe. Dôraz sa kladie na dramatické *tu a teraz* a pracuje sa priebežne.

Hranie v roli

Ú astník je v úlohe niekoho iného a reprezentuje aj jeho postoje a názory. Úloha v ktorej sa nachádzajú ú astníci im slúži ako prostriedok riešenia problému a situácie v ktorej sa nachádzajú. Preberajú postoje, vyjadrujú ich a v danej roli pociťujú bezpečie. Je to prvý stupeň od identifikácie seba samého k identifikácii seba ako toho, kto hrá.

Charakterizácia

V tejto identifikácii ú astník predstavuje taký životný štýl, ktorý sa viac alebo menej odlišuje od ich vlastného individuálneho životného štýlu. Charakterizáciu môžeme bližšie vyjadriť ako vonkajší prejav vnútorného sveta. Charakterizácia je prostriedok k plnšiemu vyjadreniu svojich individuálnych pocitov a myšlienok. Do charakterizácie sa môžeme dostať pomocou emocionálneho kontextu situácie, informácii obsiahnutej vo východisku situácie alebo potreba niekomu nie o komunikovať.

Herecká tvorba

Pomocou symbolov, pohybov a gest a hlasu ú astník zobrazuje konkrétneho jedinca. Táto podoba môže mať formu *prezentácie* alebo *predstavenia*. Pri prezentácii sa orientujeme na proces, pričom produkt je obsiahnutý v procese (z hľadiska výchovnej dramatiky alebo dramatiky, ktorá sa využíva pri vyučovaní, je súčasťou takého učenia). Pri predstavení sa sústreďujeme na produkt a cieľom je skôr uspokojenie pasívnej časti divákov. Herecká tvorba je založená na schopnosti jednotlivca predviesť to, čo sa deje na scéne divákovi tak, aby on nevnímal postavy, ktoré hrajú, ale postavy v hre. Ú astník je limitovaný druhotným tvorivým procesom a nemá možnosť sa vrátiť späť. Herecká tvorba preto patrí medzi veľmi náročné úrovne v procese identifikácie. Ak je herecká tvorba súčasťou výchovnej dramatiky, nemie sa nechať ako keby plávala významnosť, aby sa tá nestala len chaosom plným hluku a kriku bez zmyslu.

Dramatický proces si od recipienta vyžaduje autentické vyjadrovanie adekvátnymi výrazovými a jazykovými prostriedkami, nesmiernu vnímavosť a tvorivý prístup voči materiálu a procesom, ktoré prebiehajú, čím sa otvára možnosť selektívnej konštitutívnej a kognitívnej percepcii komplexnosti cudzieho jazyka.

Literatúra

1. Heathcote, D. (1984) *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson Group Ltd. ISBN 0 09 149261 0.
2. King, N. (1993) *Story-making and Drama*. London: Heinemann. ISBN 0-435-08625-1.
3. Majzlanová, K. (2004) *Dramatoterapia v lie ebnej pedagogike*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-65
4. Morgan, N., Saxon, J. (1987) *Teaching Drama*. Trowbridge, Wiltshire: Hutchinson Education. ISBN 0091723507.
5. Valenta, M. (2001) *Dramaterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-586-5.
6. Wagner, B. J. (1985) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Anchor Brendon Ltd. ISBN 0 09 138851 1.
7. Žilková, M. a kol. (2001) *Praktická estetika*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie. ISBN 80-8050-500-4.
8. Tvo ivá dramatika, IPOS a združenie ARTAMA v spolupráci s STD a Katedrou výchovné dramatiky DAMU Praha, ISSN: 1211-8001.

Kontaktná adresa

Mgr. Silvia Hvozdíková
Katedra cudzích jazykov,
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail: shvozdikova@ukf.sk

GRAMMAR GAMES IN EFL CLASSROOM

Eva Karvašová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

Learning a language is generally considered as a lifelong process. For a learner it means to understand and use language at a certain level which is determined by socio-cultural background /e.g. young learners or students study the language because of the school curriculum, whereas adults are motivated by future prospects./ A learner tries to grasp and develop his/her language knowledge in four skills which are based on grammar structures. Because grammar is unavoidable part of an language there have been made many attempts to teach it in a more effective and easily remembered way. Such approach is required also especially within the integrated teaching of English.

Key words

foreign language teaching and learning, grammar games, grammar, game, learner

What are grammar games? In order to understand the meaning of this compound word it is better to start with each unit separately. A *grammar* means a union of theory, and its immediate usage of the rules in practice. In reality it is about putting words together with the intention to form longer meaningful units. A *game* is a form of play where one entertains themselves and has a pleasure when performing it. *Grammar games* are an ideal combination which provides learning and fun together. As games are determined to the environment and the type; their usage has to be wisely judged. Under the environment is understood the organization of the classroom, if there is a chance to reorganize it, if there is enough space for movement, if it is a group of the same age and with the same purpose for language acquisition and etc. From the typology point of view, the most common ones are traditional games based on completing, which are less acting, however there are games involving performance and learner's own presentation. Some grammar games can be assigned as homework activities which however lack an immediate control of the teacher and some play an inevitable part of a teaching process in a classroom. An application of grammar games can fulfill certain objectives of the teaching. One of the objectives can be whether they are used for introducing a new grammar, for fixing or revising grammar. M. Rinvoluceri suggests three ways of usage of games:

- “ a/ diagnostically before presenting a given structure area to find out how much knowledge they have already had
- b/ after a grammar presentation to see how much the group have grasped
- c/ as revision of a grammar area” (M.Rinvoluceri, pg3)

Grammar games offer a wide range of activities which appeal to many different types of learners not only analytically orientated, but with holistic approach too. It means there are possibilities to avoid tedious explanation of grammatical rules and to tailor the game to the abilities of learner. For younger learners it is more natural to “catch” the language through meaningful context and subconsciously, rather than consciously (Müglová-Malá 2004). However it is advised to a teacher to change the approach due to various learning strategies and styles of learners. Except for learning abilities, a learner’s personal characteristics must be taken into consideration. There are learners who are reluctant to participate in games as they are convinced that playing activities can slow their language improvement; for them it is just a waste of time. On the other hand there are learners which are too shy to perform in front of the classroom audience. Again even here is very important teacher’s careful and especially individual approach to his/her students. So the proper selection of games is the main criterion when placing them into a language classroom.

Another valuable feature is that all four skills speaking, listening, reading and writing are involved in games and they can be practiced at any stage of learning which are sometimes accompanied by positive and productive noise and possible motion. The activities can be organized from more controlled repetition through guided practice up to free expression. A very useful controlled game and dynamic for children is *Closer, closer!* According to Rinvolucrí’s application of games in the language classroom it is typical *after* activity. In the class there is presented a new piece of grammar, comparative of some adjectives which describe the distance /close, closer, far, farther/, some other distance words /here, there/ and proximity words to describe the position of the object /cold, warmer, hot, very hot/. In a classroom an object is hidden and one of the pupils does not know where that object is. It is controlled game by pupils who instruct a child’s motion within the class either by using distance words or proximity words according to the relation of the child to an object. It is very limited activity in terms of language – the amount of words they use, therefore it is suitable for beginner levels as they need to be guided and instructed often.

Free expression games are based on communication which let learners create new things. In the following example learners are given a story, they read the text and choose the full meaning verbs in the past tense. Their task is to pick them up from the text and apply them in a new story invented by them in other tense, for example present one. It is really free activity to expression, especially teenagers may praise it as they become suddenly subject of the classroom, and those are going to be listened to. Apart from the previous example, this game can be used not only as *after*, but especially as a *revising* game too.

Literatúra

- ARGONDIZZO, C.: Children in Action. Prentice Hall International (UK) Ltd. 1992.
- CELCE-MURCIA, M.: Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford University Press. 1988
- HARMER, J.: Teaching and Learning Grammar. Longman. 1994.
- MUGLOVÁ, D. - MALÁ, E.: Proces spracovania informácií v cudzojazy nej výu be. In: Zborník z medzinárodnej konferencie Die a-svet-cudzie jazyky. PF UKF v Nitre, Nitra 2004, s.256-263.
- RINVOLUCRI, M.: Grammar Games. Cambridge University Press. 1991.
- UR, P.: Grammar Practice Activities. Cambridge University Press. 1998.
- SCOTT, W. A., YTREBERG, L. H.: Teaching English to Children. Longman. 1993.
- WOODWARD, S. W.: Fun with Grammar

Kontaktná adresa

Eva Karvašová, Mgr.
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF V Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail : ekarvasova@ukf.sk

Príspevok je sú as ou riešenia projektu KEGA 3/3036/05 Inovácie v príprave u ite ov cudzích jazykov : CLIL a LLIL.

Príspevok vznikol ako sú as riešenia projektu KEGA 3/3243/05 Návrh novej koncepcie študijného programu: u ite stvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe.

ROZŠIROVANIE A UPEVŇOVANIE SLOVNEJ ZÁSObY (NIELEN) POKROK ILÝCH ŠTUDENTOV

Anton Péntek, Univerzita Konštantína Filozofa V Nitre

Abstract

In the first section of the article we deal with the question of the linguistic needs of ESL advanced students and we also pay attention to aspects of lexical approach when presenting, expanding and strengthening the newly learned vocabulary. In the second section of the article we deal with the structure and the process of processing of information in short term memory and long term memory respectively. In the concluding section we present some practical advice and notes to improve teaching new lexical units based upon the findings of psycholinguistic researches.

Key words

psycholinguistics, receptive and productive vocabulary, lexeme, mental lexicon, semantic relations of lexemes, methodology

Pod a dostupných všeobecných charakteristík jednotlivých pracovísk zabezpe ujúcich výu bu cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického zamerania, môžeme usudzova , že toto štúdium jazykov má rýdzo pragmatický charakter s cie om osvoji si zvolený cudzí jazyk ako jazyk pre budúce profesné potreby študentov. Napriek v ostatnom ase to ko propagovaným tendenciám usúvz ažnenia a zjednotenia organizácie ako aj obsahu výu by cudzích jazykov na stredných školách, ešte stále prichádzajú na jednotlivé fakulty posluchá i s rozdielnymi stup ami znalostí a zru ností cudzieho jazyka. Vychádzajú z mnohých teoreticky zdie aných a komparovaných poznatkov na rôznych odborných seminároch a konferenciách, ale najmä praktických skúseností po as nášho 3 ro ného pôsobenia na Katedre jazykov Tren ianskej univerzity Alexandra Dub eka môžeme konštatova , že jedným z nezanedbate ných faktorov ovplyv ujúcich ako obsah tak i vyu ovacie metódy, je stupe a druh dosiahnutého vzdelania študenta; teda škola, z ktorej posluchá na štúdium prichádza.

Na jednej strane absolventi gymnázií prichádzajú so solidnými znalami minimálne dvoch cudzích jazykov. Zvýšená hodinová dotácia, ktorú má výu ba cudzích jazykov ako i fakt, že vä šinou títo študenti majú skúsenos osvojovania si cudzieho jazyka aj prostredníctvom lektora (native speaker) sa takmer okamžite prejavuje v ich schopnosti komunika v rôznych jazykových situáciách každodenného života a bežných re ových situáciách. Títo študenti sú schopní pomerne rýchlo preniknú i do problematiky profesijného odboru a osvoji si špecifickú terminológiu svojho študijného odboru ako aj gramaticko – štylistické špecifiká odborného jazyka.

Na druhej strane absolventi stredných odborných škôl prichádzajú na vysokú školu s prevažne minimálnymi a dokonca niekedy nulovými znalosťami cudzieho jazyka. Problematika nedostatku jazykovej pripravenosti absolventov stredných odborných škôl by však zaiste vyžadovala hlbšiu analýzu a mohla by byť v súčasnosti témou ďalšieho odborného seminára; preto sa len okrajovo zmienime o príčinách tohto neblahého stavu. Hlavnou príčinou je už po mnoho rokov pretrvávajúca nekvalifikovanosť vyučujúcich na základných a následne stredných odborných školách, nejednotnosť učebných osnov a materiálov, ich vzájomná nekompatibilitosť znemožňujúca následnú nadväznosť a fixáciu nadobudnutých praktických kompetencií jazyka. Nie je ojedinelým javom, že na vysokú školu prichádza absolvent, ktorý síce už deklaruje absolvovanie 8-ročného štúdia cudzieho jazyka ("mal som po asi 8 rokoch 10 hodín a asi 4 krát som zašiel do jazykovej školy"), no jeho znalosti gramatiky a slovnej zásoby sú, bohužiaľ, veľmi chabé a o jednotlivých zručnostiach sa dá povedať to isté. Je potom len samozrejme - a deje sa tak, bohužiaľ, na úkor práve osvojovania si odborného jazyka, jeho terminológie a gramaticko-štylistických špecifík - že vyučujúci na celouniverzitných jazykových pracoviskách sú nútení venovať väčšiu časť hodínových dotácií vylenených na výučbu odborného jazyka precvičovaniu základných gramaticko-sémantických štruktúr zvoleného cudzieho jazyka nakoľko prevažná väčšina študentov nie je schopná spracúvať odborné informácie v cudzom jazyku ani na lexikálnej ani na gramatickej úrovni práve kvôli konštatovanej neodbornej výučbe jazyka na absolvovanej strednej škole. Vzniká tak nielen časovo tematický posun v kurikulum daného jazykového predmetu, ale najmä kompetenčný sklz v komunikácii a osvojovaní si odbornej terminológie; navyše uvedené nedostatky negatívne ovplyvňujú interdisciplinárnu profesijnú komunikáciu ako aj samotnú komunikačnú schopnosť jednotlivých študijných skupín a ich spoluprácu v rámci výmenných programov a projektov EÚ. Z metodicko-psychologického hľadiska učenie a práca v uvedených podmienkach je časovo neefektívna a náročná - rozširovanie slovnej zásoby osciluje na hranici tzv. jazyka prežitia (survival English) a u študentov často dochádza k mentálnemu bloku, nakoľko po ôsmich rokoch „štúdia“ cudzieho jazyka nie sú schopní používať zvolený jazyk ani v bežných každodenných situáciách nielen ešte na objasnenie špecifického odborného problému. Chceli by sme zdôrazniť, že uvedené problémy sa vzťahujú najmä na jazykové znalosti mierne a stredne pokročilých študentov cudzích jazykov. Študenti na úrovni „pokročilí“ (advanced) sú vo všeobecnosti dostatočne zruční v komunikácii, majú osvojené všetky základné štruktúry cudzieho jazyka. Napriek tomu však často oni sami cítia potrebu rozšírenia, obohatenia si svojej slovnej zásoby, aby sa mohli vyjadrovať ešte jasnejšie a fundovanejšie v celej škále situácií.

Na tomto mieste považujeme za potrebné sa zmieniť o delení slovnej zásoby na *receptívnu* a *produktívnu*, pretože sa, ako u učiteľa cudzieho jazyka, u pokročilých študentov často stretáme s javom, že študenti majú *receptívne* znalosti širšieho okruhu slovnej zásoby t.j. že tieto slová poznajú a je im známy aj ich význam a teda nemajú problém dané slovo identifikovať v texte i hovorenej reči ale oni sami nevedia dané slovo *vyprodukovať* t.j. použiť ho vhodne v určitých situáciách. To znamená, že okruh ich produktívnej slovnej zásoby (t.j. slov ktoré

aktívne ovládajú a používajú) je limitovaný a toto je práve oblasť, ktorá si zo strany vyučujúceho zasluhuje väčšiu pozornosť. U pokročilých študentov nám teda ide nielen o to, aby sme rozšírili ich slovnú zásobu, ale aby sa im viac slov stalo súčasťou ich produktívnej slovnej zásoby a aby študenti vedeli vhodne použiť novoosvojené slová a brali na zreteľ ďalšie charakteristiky nového slova; napr. vhodnosť jeho použitia v ústnom i písomnom prejave, stupeň formality, štylistickú príznakovosť atď.

Po zmenách roku 1989 už ako študenti anglistiky a amerikanistiky sme sa nesmierne tešili zo zmien ktorými prešla metodika vyučovania cudzieho jazyka t.j. tzv. komunikatívneho prístupu. Tento prístup, ktorý má zaiste mnohé pozitíva, však nenápadne zapríčinil, že – až na výnimku týkajúcu sa začiatočného stupňa – sa vyučovanie slovnej zásoby stalo akoby takmer až náhodným. Pri tomto metodickom postupe sa získavanie slovnej zásoby väčšinou obmedzuje na uvádzanie nových slov tak, ako sa vyskytujú v textoch na čítanie i v nahrávkach na počúvanie s porozumením. Toto nepriame vyučovanie slovnej zásoby predpokladá jej expanziu t.j. rozširovanie pomocou precvičovania iných jazykových zručností o sa však na základe našich (a iste i vašich) skúseností nedeje.

V súčasnosti je už mnohými metodológmi akceptovaná téza, že prístup k vyučovaniu slovnej zásoby má byť pevnou súčasťou učebných osnov, má byť vopred naplánovaný a založený na báze pravidelnosti. Ako uvádza Lewis (1993), niektorí autori tvrdia, že slovná zásoba má byť stredobodom vyučovania cudzieho jazyka (pripomíname, že na vyšších stupňoch) pretože, citujem: *'language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar'*.

Na lepšie pochopenie pertraktovanej problematiky považujeme za potrebné uviesť stanovené definície operatívnych pojmov z ktorých vychádza naša štúdia:

Lexéma = t.j. základná jazyková jednotka, ktorá je nositeľom vecného významu - má niekoľko aspektov, ktoré je potrebné mať na zreteli pri vyučovaní slovnej zásoby. Uvedený zoznam vychádzajúci z práce Gairnsa a Redmana (1986) uvádzame v origináli:

- **Boundaries between conceptual meaning:** knowing not only what lexis refers to, but also where the boundaries are that separate it from words of related meaning (e.g. cup, mug, bowl).
- **Polysemy:** distinguishing between the various meanings of a single word form with several but closely related meanings (head: of a person, of a pin, of an organisation).
- **Homonymy:** distinguishing between the various meanings of a single word form which has several meanings which are NOT closely related (e.g. a file: used to put papers in or a tool).
- **Homophony:** understanding words that have the same pronunciation but different spellings and meanings (e.g. flour, flower).
- **Synonymy:** distinguishing between the different shades of meaning that synonymous words have (e.g. extend, increase, expand).

- **Affective meaning:** distinguishing between the attitudinal and emotional factors (denotation and connotation), which depend on the speakers attitude or the situation. Socio-cultural associations of lexical items are another important factor.
- **Style, register, dialect:** Being able to distinguish between different levels of formality, the effect of different contexts and topics, as well as differences in geographical variation.
- **Translation:** awareness of certain differences and similarities between the native and the foreign language (e.g. false cognates).
- **Chunks of language:** multi-word verbs, idioms, strong and weak collocations, lexical phrases.
- **Grammar of vocabulary:** learning the rules that enable students to build up different forms of the word or even different words from that word (e.g. sleep, slept, sleeping; able, unable; disability).
- **Pronunciation:** ability to recognise and reproduce items in speech.

The implication of the aspects just mentioned in teaching is that the goals of vocabulary teaching must be more than simply covering a certain number of words on a word list. We must use teaching techniques that can help realise this global concept of what it means to know a lexical item. And we must also go beyond that, giving learner opportunities to use the items learnt and also helping them to use effective written storage systems.

Problematika osvojovania si novej slovnej zásoby sa však netýka len jazykovedných disciplín; je neoddeliteľne spätá s mentálnou schopnosťou procesuálneho a kontextuálneho zapamätávania si mien, objektov a súvislostí medzi popisovaným, popisujúcim a jazykom (Müglová-Malá 2004). Preto považujeme za potrebné poukázať aj na interdisciplinárnu súvislosť a previazanosť medzi psychológiou a lingvistikou; konkrétne súvislosť pojmy „pamäť“ a „slovná zásoba“.

Pamäť a rozširovanie slovnej zásoby.

Psycholingvistické výskumy ostatných rokov ktoré sa zaoberali otázkou ako vlastne funguje ľudská pamäť a závery týchto výskumov nám môžu byť nápomocné pri vytváraní efektívnejších spôsobov výučby slovnej zásoby. Výsledky výskumov v tejto oblasti sú veľmi zaujímavé a podnetné. Takže ako si vlastne môžeme predstaviť ľudskú pamäť ?

A) Senzorická pamäť

Senzorická pamäť má funkciu sprostredkovateľa a stimulov a informácií z okolia. Pre každý senzorický kanál existuje osobitá senzorická pamäť : **ikonická pamäť** pre vizuálne stimuly, **echoická pamäť** pre audiálne stimuly (**haptická pamäť** pre hmatové vnemy, atď.). Informácia prechádza zo senzorickej pamäte do STM cez našu pozornosť – z toho vlastne vyplýva, že v tejto fáze filtrujeme stimuly a do STM prechádzajú len tie, ktoré sú pre nás zaujímavé a potrebné v danom momente.

B) Krátkodobá pamä

Krátkodobá pamä má funkciu akoby poznämkového bloku na do asne podržanie spracovávanej informácie. Napríklad aby ste pochopili túto vetu musíte si v STM (short time memory) pozdrža za iatok tejto vety, kým ju celú nedo ítate.

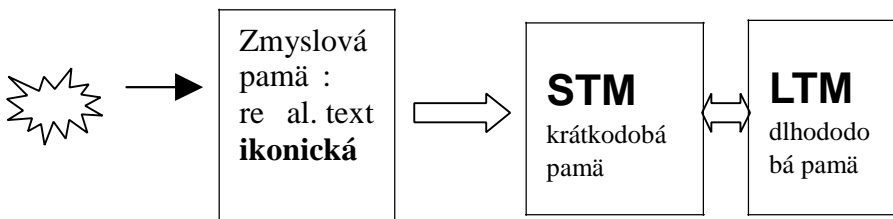
STM je naozaj ve mi krátkodobá – použijúc anglický opis STM decays rapidly (200 ms.) – a taktiež má limitovanú kapacitu. Rozdelenie informácie na menšie úseky napomáha iasto ne zvýši kapacitu STM. To je napríklad dôvod, pre o sa nám ahšie zapamätá telefónne íslo rozdelené spojovníkmi, než celé íslo.

C) Dlhodobá pamä a jej štruktúra

Dlhodobá pamä má za úlohu – ako je to už v jej názve - dlhodobé uchovávanie informácií. Informácie z STM sa do nej prenášajú po nieko kých sekundách. Na rozdiel od STM tu však informácie zanikajú len minimálne.

LTM (long time memory) sa skladá z dvoch druhov pamäte: *epizodickej* a *sémantickej*. V epizodickej pamäti máme uložené udalosti nášho života a naše skúsenosti vo forme seriálu. Je to práve na základe informácií uložených v tejto pamäti o nám pomáha rekonštruova (spomenú si na) ur íté udalosti. ktoré sa udiali v ur ítom momente nášho života. Sémantická pamä na druhej strane je štruktúrovaný záznam faktov, konceptov a zru ností, ktoré sme si osvojili. Informácia uložená v našej sémantickej pamäti je vlastne odvodená z informácií uložených v epizodickej pamäti. Z toho vlastne vyplýva, že sa môžeme dozvedie a osvoji si nové fakty alebo koncepty na základe našich skúseností.

Pre praktickú orientáciu uvádzame zjednodušený model pamäte vo vz ahu k re i, (Atkinson & Shiffrin 1968) z knihy „Psycholinguistics“ Johna Fielda.



Vonkajší stimul
vizuálny – slovo v texte
audiálny – slovo v diskurze

zmyslová pamä = presná pamä ová stopa stimulu
krátkodobá pamä = spracovanie informácie obsahnutej v lexéme
dlhodobá pamä = vedomosti – systém jazyka

V zmyslovej pamäti sa nachádzajú presné *pamä ové stopy* momentálneho stimulu a uchovávajú sa tu na desatiny sekundy. Predstavme si študenta, ktorý íta slovo. Obráz tohto slova sa na malý moment zdrží v *ikonickej pamäti* v aktuálnom

tvare ako ho vidí na stránke. Táto forma slova sa presúva do STM ktorá spracúva *lexému*: prebieha tzv. **lexikálne hľadanie**. Keže však STM uchováva informácie len krátkodobo toto lexikálne hľadanie prebieha vyhadávaním v LTM. Práve kvôli týmto procesom prebiehajúcim v STM sa v posledných rokoch sa pre STM uprednostuje výraz **Working Memory**. Neskôr pri spracovaní vety, alebo celého súvetia a jeho pochopení môže slovo transferovať z STM do LTM.

Výskumy teda naznačujú, že nové lexikálne jednotky sa najprv ukladajú v našej STM a až potom v LTM. Proces transferu z STM do dlhodobej pamäte je len iasto ne uvedomelý a nezanedbateľnou informáciou je fakt, že na rozdiel od LTM, ktorá dokáže uchovávať takpovediac akékoľvek množstvo informácií má STM obmedzenú kapacitu.

Výskumy v oblasti **mentálneho lexikonu** t.j. usporiadania lexikálnych jednotiek v pamäti naznačujú, že je vysoko organizovaný a výkonný; sémanticky príbuzné jednotky sú usporiadané a vzájomne prepojené. Frekvenciu jednotlivých lexém je dôležitým faktorom, ktorý má vplyv na usporiadanie lexém, keďže najčastejšie sa vyskytujúce lexémy sa ľahšie vyvolávajú z LTM. Túto informáciu môžeme úspešne využiť pre upevnenie upevnenia sa nových lexém tým, že jednotlivé zložky slovnej zásoby zoradíme do sémantických oblastí napr. pod a predmetu – druhy ovocia

Na základe týchto informácií si na záver dovoľíme uviesť ešte niečo o postupoch (mnohé sú vám určite známe) na lepšie zapamätanie si nových lexikálnych jednotiek a na úspešný prenos informácií z STM do LTM ako aj na prípravu vhodných cvičení. Sú to:

- vytváranie mentálnych väzieb: zoskupovanie lexém, asociovanie, doplnenie nových slov na základe kontextu;*
- využívanie obrázkov, videosekvencií a zvukov – používanie kľúčových slov*
- štrukturované overovanie slovnej zásoby*
- pokiaľ sa dá ím viac zapájať aj ostatné zmysly; používanie mechanických techník.*

Zabúdanie je nie o prirodzené a tento proces sa dá pri upevnení sa cudzieho jazyka o najefektívnejšie spomaliť ak študenti pravidelne používajú nové naučené slová. Ideálne je keď sa lexika preopakuje o deň, dva a následne aspoň raz týždenne. Zaiste to predpokladá zvýšené nároky na učiteľa, ale osobne sme presvedčení, že pri súčasných informačných technológiách a ich dostupnosti na vysokých školách by nemal byť problém zdôrazňovať a v praxi aj uskutočňovať samostatný a aktívny prístup študenta k osvojovaniu a rozširovaniu si slovnej zásoby. Úlohou učiteľa by malo byť stimulovanie študentov k používaniu iných metód ako len jednoduchého prepísania slov do slovníka, ale napr. viesť si slovník podľa kategórií. Samozrejme všetky tieto činnosti sú náročné na čas pri čom treba zdôrazniť najdôležitejší aspekt aktívneho osvojovania si nových lexikálnych jednotiek: základným predpokladom je samostatný, systematický a aktívny prístup študenta k osvojovaniu a rozširovaniu individuálnej produktívnej slovnej zásoby.

Literatúra

Allen, V. (1983) Techniques in teaching vocabulary. OUP.

Gairns, R. Redman, S.(1986) Working with words. CUP.

Hill, J. (1999) 'Collocational competence' English Teaching Professional, 11, pp. 3-6.

Müglová, D.-Malá, E.: Proces spracovania informácií v cudzojazynej výučbe. In: Zborník z medzinárodnej konferencie cudzie jazyky v škole 2. Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Nitra 2004, s. 256-263.

Willis, J. (1996) A framework for task-based learning. Longman.

Field, J. (2003) Psycholinguistics. Routledge, London and New York.

ISBN 0415275997

Kontaktná adresa

Mgr. Anton Péntek

Katedra cudzích jazykov

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 01 Nitra

e-mail: apentek@ukf.sk

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND THE ROLE AND POSITION OF NURSERY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Mária PISOVÁ, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The author discusses the contemporary role and position of nursery schools not only in the school system, but also in the wide social context. It focuses on content of education at nursery schools with a special intention on foreign language acquisition. In this context, it lists the pedagogical and psychological requirements that are important to follow.

Key words

pre- school education, nursery schools, education, content of education, age determinants, foreign language acquisition and learning, methodology

1 ÚVOD

V Slovenskej republike existuje niekoľko školských zariadení, ktoré tvoria rovnocennú sústavu škôl a školských zariadení. Medzi ne zarátujeme aj predškolské zariadenia, ktoré tvoria materské školy a špeciálne materské školy.

2 SÚASNÉ POSLANIE PREDŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ V SR

V súasnosti sa vedú diskusie o budúcej existencii materských škôl. Nie vždy sa však pri tom zohľadňuje ich poslanie, ktoré má veľký celospoločenský význam. Materské školy dopĺňajú rodinnú výchovu a edukáciu zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami. Oraz častejšie rezonuje v sociologických kruhoch problém neadekvátnej starostlivosti rodičov o deti predškolského veku. Tento stav významne ovplyvňuje aktuálny fenomén neúplnosti rodín, resp. ich dôsledkov. V praxi sa učitelia materských škôl často stretávajú s perfekcionalistickým vzťahom rodičov k dieťaťu. Prejavuje sa stálou nespokojnosťou rodičov s dieťaťom, ktoré prehnané kritizujú a napomínajú. Veľmi často je hyperprotektívna výchova prejavujúca sa prehnanou starostlivosťou o dieťa. Veľmi nebezpečná a nežiaduca je nejednotná tzv. ambivalentná výchova. Rodičia v tomto prípade kladú na dieťa požiadavky, ktoré si mnohokrát odporujú. Dieťa je v tomto prípade dezorientované a často frustrované. Veľmi veľkú úlohu majú učitelia materských škôl v prípade, keď materskú školu navštevujú deti žijúce v rodine, ktorá sa riadi spoločenskými nežiaducimi hodnotami. Máme na mysli asociálne prejavy, delikvenciu, alkoholizmus, a drogovú závislosť (Kominarec et al, 2000). To je len niekoľko dôvodov prečo je existencia materských škôl dôležitá a v mnohých prípadoch aj jediným útočiskom pre mnohé deti.

Edukácia v predškolských zariadeniach sa uskutočňuje pod záväzných dokumentov, ktoré schvaľuje Ministerstvo školstva SR. Podmienky v týchto zariadeniach sú usporiadané aj na zaškolenie detí s odloženou povinnou školskou

dochádzkou. Špeciálne materské školy majú vytvorené všetky podmienky na starostlivosť o deti mentálne, telesne a zmyslovo postihnuté, ako aj o deti s narušenou komunikačnou schopnosťou.

3 OBSAH EDUKÁCIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

V zmysle Vyhlášky č. 353/1994 Z.z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších zmien a doplnkov existujú v SR predškolské zariadenia s poldennou, celodennou, týždennou a nepretržitou prevádzkou. Výchovu a vzdelávanie detí od 2 do 6 rokov v nich zabezpečujú kvalifikované pedagogické pracovníčky so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním v študijnom programe predškolská pedagogika. Ich úlohou je kvalifikovaným spôsobom rozvíjať u detí uvedenej vekovej kategórie schopnosti v oblasti perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej (Guziová, et al, 1999). K tomuto cieľu je usporiadaný aj obsah edukácie, ktorý sa týka nasledujúcich oblastí: telesná výchova, pracovná výchova a prosociálna výchova. Integratívny charakter má rozumová výchova, ktorej súčasťou je rozvíjanie poznania, jazyková výchova a matematické predstavy. Rovnaký charakter ako rozumová výchova má estetická výchova. Integruje hudobnú, výtvarnú a literárnu výchovu. Obsah každej z uvedených oblastí je rozpracovaný s dôrazom na vek dieťa a je do určitej miery pre pedagóga záväzný.

Pre lepšie pochopenie uvádzame stručnú charakteristiku jednotlivých edukatívnych zložiek.

Telesná výchova

Hlavným cieľom a poslaním telesnej výchovy je zdravý rast a správny psychosomatický vývin dieťaťa. Okrem zdravotných a dýchacích cvičení sú zaradené do zamestnaní a ranného cvičenia cviky na precvičenie medzilopatkového a prsného svalstva, krčnej chrbtice, brušného svalstva. Dôležité sú súčasťou tejto výchovnej zložky tvorba posilovacieho chodidla a stehenných svalov, a zvyšovanie pohyblivosti chrbtice. Pravidelne je zaradená chôdza, beh, skok, hádzanie, lezenie a akrobatické cvičenia. Vzhľadom na podmienky materských škôl sa deti učia lyžovať a plávať. Nie je tiež zriedkavosťou, že so súhlasom rodičov sa deti aj saunujú.

Pracovná výchova

Poslaním a cieľom tejto zložky edukácie je osvojenie si hygienických, kultúrnych a pracovných návykov, elementárnych pracovných a technických zručností, schopností a poznatkov ako aj podnecovanie správneho psychosomatického vývinu dieťaťa. Medzi hlavné ciele zaradíme:

- rozvoj svalovej výkonnosti rúk a najmä drobného svalstva,
- eliminácia motorického nepokoja,
- zdokonaľovanie senzomotorickej a vizuomotorickej kontroly,
- podnecovanie motivácie a záujmu o pracovnú výkonnosť,
- rozvoj citu pre statiku a konštrukciu,
- utváranie elementárnych základov technického myslenia a ďalšie.

Prosociálna výchova

Jej cieľom je vytvárať sebareguláciu správania, zvyšovať interpersonálnu kompetenciu a autonómiu dieťaťa a.

Medzi kľúčové ciele zaradíme:

- osvojenie mravných návykov a utváranie základov kultivovaného správania dieťaťa a,
- utvárať schopnosť chápať, akceptovať a rešpektovať iných,
- posilovať schopnosť sebaovládania a preladenia z negatívnych pocitov,
- posilovať kooperatívne správanie a ďalšie.

Rozumová výchova

Cieľom rozumovej výchovy je rozvoj kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) funkcií osobnosti dieťaťa a.

klúčové ciele:

- rozvíjať zmyslové vnímanie,
- utvárať intelektové zručnosti,
- rozvíjať zmyslovo-pohybové a konkrétne-názorné myslenie,
- utvárať základy slovo-logického myslenia,
- utvárať a rozširovať poznatkový systém,
- rozvíjať sociálnu komunikáciu,
- posilovať sústredenú a schopnosť dokončiť riešenie úlohy alebo problému a ďalšie.

Estetická výchova

Hlavným cieľom a poslaním estetickej výchovy je rozvíjať najmä nonkognitívne kvality osobnosti dieťaťa a, prebúdzajú estetické cítenie, vyvolávajú prirodzenú potrebu estetického zážitku a osvojiť si zručnosti tvorivého estetického sebvýjadrenia.

klúčové ciele sú zamerané na:

- rozvíjanie zmyslového vnímania, najmä zrakovú, sluchovú a hmatovú citlivosť,
- rozvoj predstavivosti, fantázie a obrazotvornosti,
- podnecovanie samostatnosti, záujmu a motivácie,
- utváranie pozitívneho vzťahu k umeniu a prírode,
- utváranie elementárneho environmentálneho citenia a pod.

Problematika **jazykovej prípravy v cudzom jazyku v materských školách** je riešená v metodických prírukách, ktoré sú schválené MŠ SR. V súčasnosti môže jazykovú prípravu v cudzom jazyku uskutočniť učiteľ v zmysle Vyhlásky MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov kvalifikovaný predškolský pedagóg po absolvovaní štátnej jazykovej skúšky na štátnej jazykovej škole alebo jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie (Porubská-Pokriváková, 2004). Uvedenú prípravu realizujú učiteľky v rámci odpoledných hodín, prípadne v dopoludňajších hodinách, najmä po zamestnaní telesnej výchovy. Z uvedeného vyplýva, že v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách – záväznom pedagogickom dokumente pre učiteľstvo v materských školách nie je uvedená problematika riešená ako súčasť obsahu edukácie.

Die a by sa malo za a oboznamova so základmi cudzieho jazyka okolo štvrtého roku die a a, kedy už má osvojenú slovnú zásobu v rodnom jazyku a má ur itý rozsah základných poznatkov o sebe a svojom okolí (Sobotová-Šimková, 2001). Anglický jazyk sa odporú a u i dvakrát týždenne v skupinách s po tom detí 8 až 12. Obsah a rozsah u iva by mal by primeraný vekových osobitostiam detí. Sú as ou gramatiky je prítomný a prítomný priebehový as, minulý a budúci as sa používa iba vo frazeológii. Základom je britská angli tina. Die a si osvojuje aktívnu slovnú zásobu v celých vetách. Sú as ou textov sú rôzne básne, piesne a hry. Metodická príru ka obsahuje štyridsa lekcí, pri om posledné štyri sú venované iba opakovaniu celoro ného u iva. Jedna lekcia by mala trva tridsa až štyridsa minút v závislosti od veku detí. Každá lekcia obsahuje nové výrazy, upev ovanie získaných poznatkov, bása a pracovný list.

4 ZÁVER

V sú asnosti, pri klesajúcom po te detí v materských školách vystupuje oraz astejšie do popredia fenomén implementácie rôznych marketingových aktivít s cie om zvyšova kvalitu poskytovaných služieb. Vstup Slovenska do EÚ je alším dôvodom na uskuto ovanie cudzojazy nej prípravy detí už v predškolskom veku.

LITERATÚRA

1. GUZIOVÁ, K. et al.: Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Tren ín: uboprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2
2. KOMINAREC, I. et al.: Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2000. ISBN 80-88885-83-3
3. PORUBSKÁ, G. – POKRIV ÁKOVÁ, S. 2004. Sú asnos a perspektívy prípravy u ite ov cudzích jazykov pre predprimárny a primárny stupe škôl. In: Malá, E. – Pokriv áková, S.: Cudzie jazyky v škole 2: Die a – jazyk – svet. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-718-X.
4. SOBOTOVÁ, J.-ŠIMKOVÁ, I.: Oboznamovanie sa so základmi anglického jazyka. Metodická príru ka 1. diel. Košice: Slnie ko, 2001
5. VYHLÁŠKA MŠ SR . 540/2004 Z.z. o predškolských zariadeniach
6. VYHLÁŠKA MŠ SR . 374/2005 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov

Kontaktná adresa

PaedDr. Mária Pisonová
Ústav technológie vzdelávania PF-UKF
Tr. A. Hlinku 1
949 74 Nitra
Tel.: 0907 670 249
e-mail: mpisonova@ukf.sk

Príspevok je sú asou riešenia projektu KEGA 3/3036/05 **Inovácie v príprave u ite ov cudzích jazykov : CLIL a LLIL.**

DISCUSSING THE ROLE OF LITERATURE IN ELT

Lucia Rákayová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

The paper discusses the role of aesthetic texts and their influence in teaching – learning process in ELT. The effect the text might evoke is extremely important when acquiring the fluency as well as the accuracy in the language. Intentional and purposeful use of literary texts enriches the educational environment (Pokrivák – Pokriváková, 2004). Implementing the drama techniques in general and Readers Theatre technique in particular into foreign language learning shifts the learning process into different dimension; the stereotype of teacher-centred classroom organisation is changed into learner-centred - and so learners' friendly- non-threatening organisation of a class. Moreover, learners are put into the shoes of somebody else and so they are no longer ashamed to speak the foreign language as their identity is changed and so it is not themselves who make the mistakes. In general, literary texts help to set the atmosphere at ease; learners feel more relaxed, their imagination is involved and the class reminds more of a game than of a serious language lesson. Learners are able to perceive and accept the language as it comes with almost no conscious regard to grammar; learning becomes a game or - to be more accurate in expression – a dramatic play.

Key words

aesthetic texts, class atmosphere, drama techniques, educational environment, ELT, learners, learning, narration, poems, poetry, prose, readers theatre, relax, teacher, teaching

“If the doors of perception were cleansed everything would appear to man as it is, infinite.”

William Blake (The Marriage of Heaven and Hell)

The introduced antithesis by W. Blake implicitly refers to the topic the paper is about to explore: the unconscious perception of the language structure via poetic texts or narration in prose – so the things appear to man as they come in the language but, grammatically speaking, no conscious attention is paid to grammar itself. Aesthetic texts strip naked the very nature of language, i.e. the images and mind-pictures the language as the sign system creates in percipient's mind. No further thinking about the reason why a specific phrase takes such and such syntactical structure (e.g.: There you are!, Long live the Queen!) is required. Poems, folk and fairy tales or narration in prose are usually accepted by learners as “authentic” piece of a text, though intentionally created to a particular purpose, still different to those artificially constructed texts and small-talks of English textbooks. Aesthetic texts, when dramatised, raise the tension and so attract reader's attention not only to the rhythm and intonation of the language in focus

but also to its allusive, metaphorical level. Once a reader is emotionally involved, learning becomes unintentional as the expectations have been raised and the curiosity is wide awake. Moreover, the absolute accuracy in the language is not required; the works of art are usually constructed upon certain archetypes implicitly understood by the wide public (i.e.: an apple as the symbol of sin, temptation, desire, love, passion, lost innocence, forbidden knowledge, cursed wisdom).¹⁵ Based on the archetypal knowledge, often subconscious, the symbolism talks through the texts and enables the readers to perceive the language through the strong imagination drive, taking them into the different world of mind-pictures, feelings and emotions. The morphological and syntactical rules are taken for granted along with the flow of the text in the perceptive process. In general, reading aesthetic texts in English improves vocabulary, practical lexicology, stylistics and practical grammar in everyday use. Dramatisation of a text makes the class more attractive to learners; they are offered a qualitatively different experience in learning the language in which not only cognitive but also emotional aspects of learner's personality is involved.

In the current hi-tech age, it is inevitable for a teacher to play little tricks upon the learners in order to win and keep their attention to the subject in focus. The contemporary learners are different from the former archetype of a scared little nobody sitting with his hands behind his back and legs neatly placed side by side on the floor. Learners are more lively, more technically skilled and, as they become familiar with current socio-economic situation in Slovakia, looser in respecting the teacher. The role of teacher is slightly changing, no matter whether one agrees or not. The teacher becomes more of a manager of the class than anything else. The change like this requires certain adaptability and creativity of teachers. To keep in step with contemporary trends, teachers must inevitably accept the challenge and change typical Slovak schooling environment from teacher-centred to learner-centred form of a class. Despite the enormous number of books written to discuss the topic on the theoretical basis, practical examples are still hard to find. The change lies not only in devoted disputes on Vygotsky, Sklowsky or Maslow and Kozéki theories, but above all, it lies in employing critical thinking and creative practise. And these elements have not become a part of Slovak nature, yet. Literary texts are one of many options how to implement creativity into teaching process. If an issue of literature in ELT arises in the discussion, the main focus is on the way of delivering the text to learners; teachers are usually afraid of either semantic failure of the text or its disability to attract learners' attention. Despite its innumerable benefits, many teachers do not feel comfortable with this option being implemented in their classrooms. Either they are not skilled enough in managing such a literary classroom or they are not aware of the option of alternative language learning.

The *Readers` Theatre* offers a wonderful and creative option to both: teachers and learners. It provides the grounds for gentle ways of acquiring the language structure via text while enjoying a little bit of acting.

To become more capable of what *Readers` Theatre* means, to understand its tools and options, a brief definition is needed:

¹⁵ See JUNG, C.G.: *lov k a duše*.

“Readers` theatre is minimal theatre in support of literature and reading. There are many styles of readers` theatre, but nearly all share these features:

Narration serves as the framework of dramatic presentation.

No full stage sets. If used at all, sets are simple and suggestive.

No full costumes. If used at all, costumes are partial and suggestive, or neutral and uniform.

No full memorization. Scripts are used openly in performance.

Readers` theatre was developed as an efficient and effective way to present literature in dramatic form. Today as well, most scripts are literary adaptations, though others are original dramatic works.

Readers' theatre is an interpretive oral reading activity. Students use their voices, facial expressions and hand gestures to interpret characters in scripts or stories. Teachers and students may adapt favourite stories for readers' theatre through collaborative script writing activities.

*The very fact that the name of the genre contains the word "readers" indicates that it has a strong focus on the text. Text is the most important concept in the Readers theatre.*¹⁶

Though the text is the crucial issue in the Readers´ Theatre, also the benefits of „classical“ staged drama are used. Readers´ Theatre appreciates so-called theatrical rhetoric – special rhythm and intonation in which the text is acted out. Also some props as in the “classic” theatre performance may be used. These should be as much simplified as possible in order not to attract too much of visual attention but to underline the language performance. Therefore the special attention should be paid to the accurate choice of props, they relevancy and colour variant which should emphasise the overall atmosphere. Prop preparation could become an interesting part of Readers Theatre preparation phase.

When preparing the class implementing the Readers Theatre, the following steps should be taken in consideration:

1. Teacher should carefully prepare the text to be dramatised – with regard to the age, interests and language competence of students.
2. The focus should be not only on the text and the audience, but also on the personal aesthetic experience of the students. The text should be close to and pleasant for each of the “readers” in order to sustain positive language emotional experience.
3. Teacher and students should discuss the “scene imagery” – things that can be created by the actual “reading” performance of the text and those that need to be visualised in the form of real objects, light or music. In general, Readers´ Theatre uses direct onomatopoeia to

¹⁶ <http://www.aaronshep.com/rt/whatis.html>

generate sounds of animals, machines or those of nature (wind, ocean, storm, etc.).

4. Implementation of the text – for better understanding and easier “reading performance”, teacher and students should read the text for several times; e.g.: primary reading, circle reading, cooperative reading and stage reading.
5. Repetitions and re-reading of the text help to build “working vocabulary” – readers acquire unfamiliar phrases and gain new perspective on the language.
6. After the stage reading (after which the roles and parts are set), rehearsals, entrances, exits and rehearsals of any kind of movements should follow. NOTE! Teacher criticises the CHARACTER not the reader!!!
7. In Readers’ theatre, the script folders are important props and parts of the performance. As the “readers” actually read their parts from the scripts, it is important to have the scripts in easily manipulability form. It is recommended to have the script bounded in the ring binder. The colour of the ring binder or front and back cover may underline the effect of the performance.
8. Stage organisation – in Readers’ Theatre, readers read the text for the audience – the audience acts as their partners. Therefore the staging should be provided in such a manner that enables the “readers” to address the audience all the time during the performance; e.g.:

UPSTAGE

“READERS”

DOWNSTAGE

XX
XXXX

THE AUDIENCE

Texts for staging should not be necessarily provided by the teacher; creating the texts for Readers’ Theatre can become a part of any language class; e.g. composition or creative writing classes. Students should be encouraged to make up and compose their own scripts, inventing dialogues and narrator’s part implementing the fresh vocabulary and newly acquired language phrases making the text sound as much “natural” as possible. Texts that might solve as inspiration are usually folk and fairy tales for younger children, fables and tall-tales for older children. Anecdotes, longer jokes or “classical” dramas can be used with adult learners. The props can be produced during the art class or technical education class.

In Readers Theatre performance, the audience plays important role – the text and the performance can be composed in the manner of “happening”: usually, in

the end of a performance, the readers might include such an activity that interferes with the audience. The audience is directly – physically – involved; e.g.: they are asked to produce some sound effects or join some kind of physical activity provided by “readers”. The audience helps to create atmosphere and helps to enhance the final amusing effect.

Readers’ Theatre should be viewed not only as a different way of dramatising the text and performing it, but above all, it should be approached as a valid teaching method and an effective language tool in one. It helps to improve learners’ literacy and fluency, develops creative thinking and removes the great deal of stress from language impotency. It also evokes emotional involvement and aesthetic pleasure through which the reading becomes a pleasant activity. Students learn how to understand and appreciate literature. Lucy Rioux, a teacher and a dramatist, uses Readers theatre appreciates Readers Theatre even “*in integrated units and in all subject areas including mathematics, history, social studies, science, health, music, and art. A major reason for the success of using readers theatre to instruct is that it is a teaching tool which appeals to at least three of the multiple intelligences identified by Dr. Howard Gardner.*”¹⁷ Dr. Howard Gardner, American educational theorist and psychologist, the author of multiple intelligences theory, identifies the following seven intelligences (his complete theory identifies at least nine intelligences):

1. **Linguistic** - being gifted in the language areas of reading, writing, listening, and talking.
2. **Logical-Mathematical** - having unusual ability to problem solve and for mathematical concepts.
3. **Spatial** - having the ability to see mental images or pictures.
4. **Bodily-Kinesthetic** - having a keen sense of body movement and activity.
5. **Musical** - being gifted at processing rhythmically.
6. **Intrapersonal** - having an extraordinary sense of one's own affect.
7. **Interpersonal** - having an extraordinary sense of other's affect.¹⁸

Issuing from these seven intelligences, Lucy Rioux states that: “*Readers theatre appeals to the learning styles of the linguistic students in that it uses reading and speaking. It is an effective learning tool for the bodily-kinaesthetic students who learn best when involved in physical activity. The interpersonal learners are positively affected by the use of readers theatre as it is a cooperative learning experience.*”¹⁹. As the Readers Theatre method addresses more than one intelligence, it appears to be effective teaching tool for learners with various prevailing intelligences. It is also an entertaining way of learning language.

¹⁷ <http://www.readerstheatredigest.com/archives/x01rioux.htm>

¹⁸ For more info on Dr. Howard theories see:

http://adulted.about.com/cs/learningtheory/a/gardner_MIT.htm

¹⁹ <http://www.readerstheatredigest.com/archives/x01rioux.htm>

In the contemporary era, internet is the best source of variety of text that can be used to prepare Readers' Theatre classes. Here are some links on which the free scripts can be found:

<http://www.webenglishteacher.com/rt.html>

<http://www.teachingheart.net/readerstheater.htm>

<http://www.ucalgary.ca/~dkbrown/readers.html>

Literatúra

KUŠNÍR, J.: Literature in Danger. In: Teaching Foreign Languages to Adults. Nitra: UKF, 2000, pp. 287 – 291. ISBN

POKRIV ÁK, A. – POKRIV ÁKOVÁ, S.: *Focus on Literature. (Introduction to the Study of Literature)*. Nitra: UKF, 2004. áé-áé é-317-6. ISBN 80-8050-698-1.

POKRIV ÁKOVÁ, S. – POKRIV ÁK, A.: Možnosti interpreta nej metódy ako aktivizujúceho komponentu vo vysokoškolskom vzdelávaní. In: *Uplat ovanie aktivizujúcich metód a foriem vyu ovania vo vysokoškolskom vzdelávaní III*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU v Nitre, 2003, s. 146-149. ISBN 80-8069-288-2.

<http://www.aaronshp.com/rt/whatis.html>

<http://www.cdli.ca/CITE/langrt.htm#What>

<http://www.webenglishteacher.com/rt.html>

<http://www.readerstheatredigest.com/10rioux.php>

http://adulthood.about.com/cs/learningtheory/a/gardner_MIT.htm

Kontaktná adresa

PaedDr. Lucia Rákayová

Katedra cudzích jazykov

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail : lrakayova@ukf.sk

Príspevok vznikol ako sú as riešenia projektu KEGA **3/3036/05 Inovácie v príprave u ite ov cudzích jazykov: CLIL a LLIL**.

Príspevok vznikol ako sú as riešenia projektu KEGA 3/3243/05: Návrh novej koncepcie študijného programu u ite stvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe.

CLIL LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOLS – TEACHING INFORMATICS IN ENGLISH

Ivana Slezáková, Masarykova Universita v Brne

Abstract

The article aims at introducing the CLIL method and then it shows an example of one-year schedule of Informatics taught in English. Introduction to CLIL lessons in elementary schools deals with the general didactic questions of teaching CLIL and with

the organization of the lesson. Informatics CLIL lessons cover a schedule for one school year. It deals with Informatics lessons taught in 8th class of the elementary school. The lessons cover Windows, Painting, WordPad, and Word.

Key words

CLIL (Content and Language Integrated Learning), foreign language, methodology, motivation, informatics, one-year schedule

Introduction to CLIL lessons in elementary schools: Methodology

• Content of the lesson:

First of all think about the aim of the lesson which influences its content. Both of them depends usually on a schedule for a whole school year but they can differ slightly. It is reasonable to stay longer at a difficult topic or leave out a topic which is not so important for pupils.

• Foreign language:

The language spoken in CLIL (Content and Language Integrated Learning) lessons is a foreign language. It is good to use it as long and as much as pupils manage to understand. Nevertheless, there is obviously question of the mother tongue use in a lesson. If pupils start turning to each other, speaking or looking out of window, stop talking and ask a question about your last words. When they cannot answer, turn to the mother tongue. Usually it is about 70% of English and 30% of the mother tongue in the speaking of teacher.

The pupils should try to speak in the foreign language when talking to teacher. Nevertheless when they come to a difficult topic they quickly turn to the mother tongue. One pupil to the other speaks mostly in the mother tongue. It is about 20% of English and 80% of the mother tongue.

• Pupils:

Thinking about pupils before the lesson there are two most important points. First of all the topic of the lesson must be interesting for the pupils. When it is not very catchy area it is good to think up activities and various ways how to include pupils in such topic.

The other idea concerns level of their English (communication skills). The difficulty of the teacher's speech is very important. If it is a difficult English for the pupils, they don't listen because they don't understand. If it is an easy English, they don't listen because they are bored. It follows that the teacher must find neither very difficult language nor very easy language.

If everything goes well, pupils are interested in the content which is introduced in a foreign language of an appropriate level.

- **Motivation:**

Try to offer the pupils the possibility to be active in every lesson. They should touch objects or do exercises in pairs or groups. There is the possibility to have pupils involved and motivated for nearly all lesson by various types of exercises. The motivation is usually easier at younger learners who enjoy interaction and group work. Older pupils (15 years old) consider many activities childish. They are ready rather to compete with each other, so adapt the tasks to look as competitions.

- **Materials:**

It is very important to use authentic materials. Students easily recognize the original books and texts and they appreciate them. They are interested in concrete and actual news (trials and marriages of actors, musicians, up-to-date films and music, new PC games, etc.) as well as language. To tell the truth the actual language means for them especially the colloquial words, dirty words and shortenings.

Organization of a lesson

- Explaining the new topic step by step
- Repeating the important terms
- Feedback
- Demonstration of the new topic
- Class discussion
- Many various exercises
- Pair work, Group work

Organizing a lesson try to continue in the next step of the lesson in every 10 minutes (or 20 minutes at older learners). You can start with an explanation of the new topic. It is good to draw pictures and give examples from everyday life. Then repeat the important terms and try to get feedback by asking various questions. If it is possible demonstrate the new topic or ask a student to do it. Paper on the topic prepared by a student and read in front of the whole class is also a good opportunity to motivate pupils. Let pupils discuss the new topic among them at first. They should have the possibility to talk also when doing exercises. The talking allow them to understand the new matter or discover solutions to problematic exercises. They should work in pairs or groups on exercises unless otherwise assigned (the tests should be done alone).

During doing exercises pupils should ask the teacher as little as possible. They should look for the help either in the dictionary, or in their exercise book, or at their classmates. Good strategy is let the quick pupils help the others, otherwise the teacher should have an extra task for them.

In Informatics CLIL lessons in the elementary school this schedule for one school year was followed:

- Topics taught in IT lessons from September to June:
 - *Computer Hardware*
 - *Computer Software*
 - *Windows – general setting*
 - *Painting*
 - *Wordpad*
 - *Word**
 - *Project*

Every topic was explained theoretically at first (in English) and then practiced in several following lessons. Three lessons was enough for an easy topic (e.g. Painting), at least 10 lessons was necessary for a complex topic (e.g. Word).

Every first lesson had a short spoken introduction in the mother tongue. It was a discussion between me and pupils about the topic I was going to teach. I wanted to know what is their knowledge about the matter, if it is somehow familiar to them. I asked them if they met it in their everyday life. This part took about 5 minutes.

Then I continued with the introduction in English. It was in the form of lecture and took about 10 minutes. During this part I drew various pictures on board and showed real objects to illustrate the topic. I made notes on board for the pupils if I hadn't made them before. This part included also explaining the new vocabulary.

After the introduction the pupils rewrote the notes into their exercise books in about 15 minutes. During this time I distributed small handouts with vocabulary. They contained more than the new vocabulary, in maximum 20 words. I included here all the words which could be necessary for the pupils to understand my speech and the new topic. Pupils glued this small handouts into their exercise books.

In the remaining 15 minutes the pupils were free to familiarize themselves with the introduced matter in their computers.

The following lessons then continued in the topic – pupils got tasks to practice the new knowledge. At the beginning of the lesson I explained the tasks in English and showed in my computer how to do them. Then I distributed handouts in English with assigned tasks. There were always 6 tasks – 3 were compulsory and 3 were extra. They could receive mark 1 or A for three extra tasks, however they didn't have to do all the extra tasks in one lesson. They had the possibility to collect their extra tasks in more lessons.

I distributed also the small handouts with vocabulary necessary to understand the assigned tasks. Pupils glued it into their exercise books.

*When I taught the complex topic “Word”, I didn’t showed all operations that are possible in the program at the beginning. I introduced several new operations every following lesson.

• **Optional activity during whole year:**

– Paper on any topic concerning computers

Pupils had the possibility to prepare a paper on any topic dealing with computers. Such paper had to include a picture, a title in English, an introduction in English, and a short article either in the mother tongue or in English.

Last year (2004/2005) the majority of papers dealt with computer games, then followed papers about various technical things from hardware and software of computers. There were also a few papers on “What have I learned in IT lessons”.

• **Computer Hardware:**

This topic was used as a general introduction to computers. Pupils could look in the inside of the computer, feel individual components, take them out and put back. I explained how the computer works, what are individual parts used for.

Pupils were also given information how to maintain computer, clean the screen, exchange mouse or keyboard. They were instructed how to behave in the case of injury by the electricity.

• **Computer Software:**

In this section I gave pupils short introduction on various operation systems and computer programs. We spoke also about the use of internet and internet portals.

• **Windows – general setting:** (SEE EXAMPLE Nr. 1)

All pupils had heard the word “Windows”. So this was an easy beginning for them. They explored the *desktop, icons, start button, accessories and the general setting of “Windows”*.

• **Painting:**

Pupils enjoyed this topic. They learned the English expressions for the tools of this program, which was illustrated by a picture (SEE EXAMPLE Nr. 2). They tried to *paste letters, change their font and size, move pictures, copy them, paste them and erase them*.

Extra tasks for this topic included possibilities of the work with pictures - *flip, rotate, spread, chamfer, inverse colours, modify colours, and define your own colours*.

• **WordPad:**

This topic was used as an introduction to the “Word” section. Pupils learned to use the screen shortcuts: *New document, Open a document, Save the document, Print, Cut, Copy, Paste, Change font, Change size of text, Bold text, Italic text, Underline text, Change colour of text, Align text left, center or right*. They also learn several key shortcuts for: *New, Open, Save, Back, Cut, Copy, and Paste*.

Extra tasks dealt with the use of following buttons: *Standard toolbar, Text toolbar, Ruler, Status bar, Options, Date and time, Object, Text, Bullets, Paragraph, and Tabulator.*

• **Word:**

After the “WordPad” part pupils felt this section as a topic familiar to them. In the first chapter we started with a repetition of the important expressions (SEE EXAMPLE Nr. 3). Then pupils learned what are *letter keys, number keys, punctuation and symbol keys.*

As the “Word” section is a complex topic, I taught pupils how to use this program in steps. They learned something new in every lesson. Second chapter: *basic writing, edition and formatting of a text.* Third chapter: *bullets and numbering, lines and borders.* Fourth chapter: *borders and shading, insert table.* Fifth chapter: *table – merge cells together, colour of text, colour of fill.* Sixth chapter: *paragraph – line-space, insert clipart.* Seventh chapter: *format – initial, insert text box.* Eighth chapter: *insert picture, set margins, print.*

Pupils had to rewrite a certain text in every lesson. During this work they had to use the new step and thus they learned it. Extra tasks were covered in every chapter. They included various arrangements of text, colouring of it, inserting pictures etc.

• **Project:**

This topic was introduced at the beginning of June. Every pupil had to do a project on computer in which he or she demonstrated the knowledge learned from the beginning of the school year. The project had to be a document in the “Word” program on any topic. The document had to include various editing of the text, pictures or internet pages. Pupils were free to make it either in English or in the mother tongue.

EXAMPLE Nr. 1:

WINDOWS – the beginning

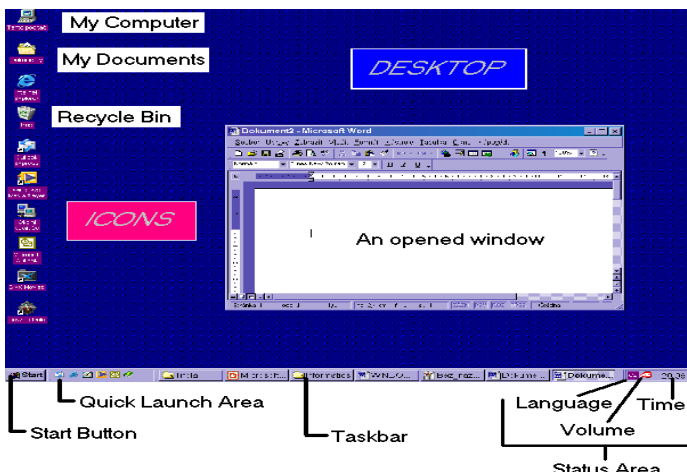
Desktop

Icon

You have to click two times the icon with the left mouse button to open it.

Right mouse button click

wherever on the desktop opens a set of commands. Write down what you can see: ...



Start button

We use our mouse and the arrow to choose an offer with the triangle; or we click any program icon to open it.

Programmes that are installed in your PC.

Documents that were made and saved in your PC.

Search for any programme or document present in your PC, supposing that you know its name or at least some part of it.

Setting of the working conditions in your PC.

WINDOWS – the beginning – Exercises 1

Compulsory tasks:

Exercise 1: try to click every button and every icon that you find on your Desktop.

Exercise 2: set up the icons in your desktop according to their name (use the right mouse button).

Exercise 3: open the Recycle Bin directory and work with the window: minimize it, maximize it, make it smaller, make it bigger, and close it.

Extra tasks:

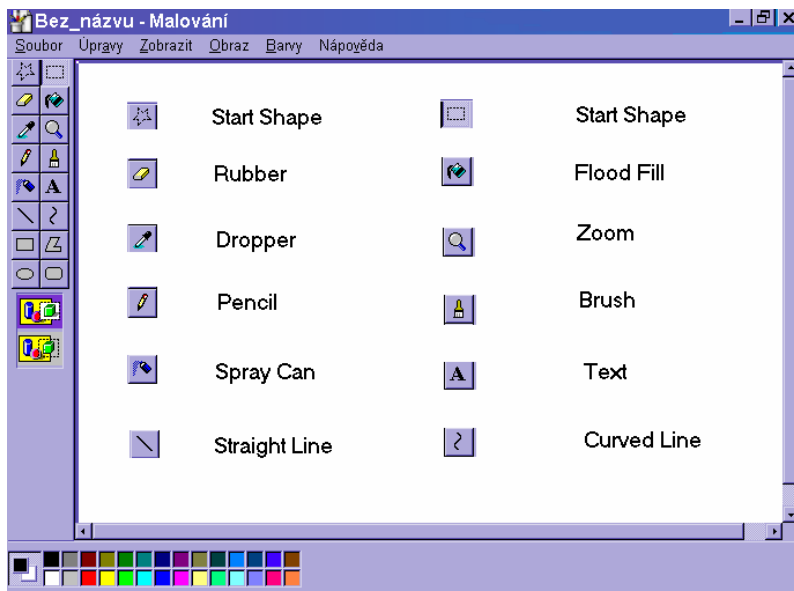
Exercise 4: investigate the “Start” button. Write into your exercise book:

What can you see when you open the “Setting” offer ?

What can you see when you open the “Search for” offer?

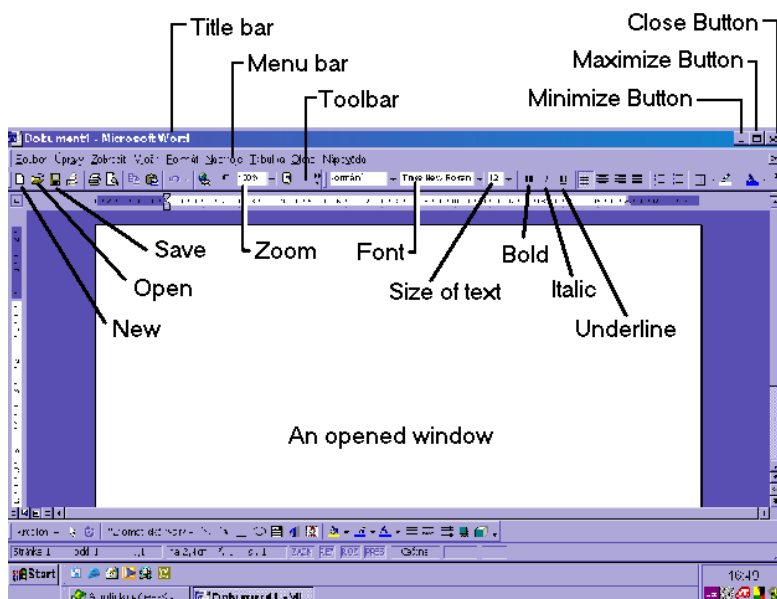
Exercise 5: search for the GAMES directory.

Exercise 6: change the colour of monitor and the type of screen saver, and then return to the previous setting.



EXAMPLE Nr. 2

EXAMPLE Nr. 3:



Literature:

•ENGLISH BOOKS:

- Calabria, J. and Burke, D. Windows 2000 Professional. *Sams Teach Yourself*, 2000.
Acklen, L. Office 2000. *Sams Teach Yourself*, 2000.
Fulton, J. Excel 2000. *Sams Teach Yourself*, 1st ed. 1999.
Pountney, M. ICT questions and answers. *Letts Educational Ltd*, 2004.
Marsh, D. CLIL / EMILE the European dimension. *UniCOM, University of Jyväskylä, Finland*, September 2002.
Sygmond, D. Content and Language Integrated Learning. *TiFoLa, PPT presentation*, September 2003

•CZECH BOOKS:

- Calabria, J. and Burke, D. Windows 2000 Professional. *Sams Teach Yourself*, 2000.
Aitken, P. Word 2000. *Sams Teach Yourself*, 2000.
Navrátil, P. S po íta em na základní škole. *Computer Press*, 2000.
Navrátil, p. P íklady a cvi ení z informatiky. *Computer Press*, 2000.
Petty, G.: Moderní vyu ování. *Portál*, Praha 2002
Slezáková, I. in TiFoLa - IP Brno. *Masarykova Universita*, Brno 2005.

Contact address

Ivana Slezáková

Dická 22

627 00 Brno

Czech Republic

email: ivana.slezakova@email.cz

MODERNIZATION IN EDUCATION

Tatiana Škodová, Ekonomická univerzita v Bratislave

Abstract

Teachers can touch people's lives for ever. Not many careers are so consequential, and confer such relationship. Some teachers believe that student success depends on factors such as resources, the Government, or on social factors and the nature of students themselves. There is some truth in this, of course. However, summaries of research on the factors that affect student achievement, all agree that teachers make by far the biggest difference to student achievement. Therefore it is really important to know how to teach effectively.

Key words

active learning method, classroom management, creativity, effective learning and teaching, modern education, teaching skills

THE LEARNER'S PRACTICAL AND EMOTIONAL NEEDS

Learning is not the same as remembering; it is an active 'meaning-making' process. Only information that has been structured and organized by the student can pass into long-term memory [LTM] and can be used in real life. This organization process is helped by *doing* rather than listening.

Information will only stay in the LTM if it is refused or recalled often. 'Frequency and recency' govern our ability to recall what we have learned.

Motivation is crucial for learning; it is provided in part by repeated success, and by prompt reinforcement for this success. Learning is more effective if it is motivated by a desire to succeed rather than by a fear of failure. The student should take as much responsibility as possible for learning, assessment, and improvement.

We teach unconsciously by setting an example. A common error is to see the teacher's role as mainly to present information to students. To send information is one thing, but to get students to understand information by making their own meaning of it is quite another.

When we learn specific skills our needs fall into the pattern, which is summarized by the mnemonic *educare?* (*educere*, meaning 'to lead out', is the Latin root of the word 'educate').

Learning a specific skill requires that the following needs be met:

E Explanation. The students need to understand why the skill is carried out in the way it is,

along with any important background information.

D 'Doing-detail'. The students must discover precisely what they are expected to do, and

how it should be done (via a demonstration or case study).

U Use. The student must use – that is, practice – the skill.

C Check and correct. Students' practice must of course be checked and corrected by the

students themselves, and by the teacher.

A Aide-mémoire. The students need some reminder – notes, handout, book, tape, etc.

R Review and reuse of earlier work is required to ensure that old learning is not forgotten.

E Evaluation. Learning must be tested under realistic conditions, if the learner and the

teacher are to be confident of the learning.

? **Queries.** Learners always require an opportunity to ask questions.

It is very important to understand that the *educare?* elements are all learning experiences, not teaching methods.

MOTIVATION

Motivation is regarded by experienced and inexperienced teachers alike as a prerequisite for effective learning, and the greatest challenge that many teachers face is to make their students want to learn. If you know how to motivate your students, you can hugely increase their learning rate.

The reasons for wanting to learn

1. What I learn is useful to me.
2. The qualification for which I am studying is useful for me.
3. I find I usually make a success of my learning, and this success increases my self-esteem.
4. I will get the acceptance of my teacher, and/or my peers, if I learn effectively.
5. I expect the consequences of *not* learning will be unpleasant.
6. What I am learning is interesting and appeals to my curiosity.
7. I find that the learning activities are fun.

Motivators can be long or short term. In the list above no. 1 and no. 2 are long term, while the others are usually short term. On the whole the short-term motivators are more powerful, especially for younger learners.

Some ways of increasing student interest

- Show interest yourself – be enthusiastic.
- Focus on curiosity-inducing questions rather than delivery of facts.
- Show the relevance of what you are teaching to the real world.
- Make use of student creativity and self-expression.
- Make sure students are active.
- Change the students' activity regularly.
- Use group competitions and challenges.
- Make the learning directly relevant to the students' lives.
- Give the subject human interest.

CLASSROOM MANAGEMENT

Good teacher-student relationship is based on mutual respect. The student respects the teacher for his or her teaching skills, personal qualities, knowledge, professionalism; and the teacher respects each student as an individual, and that student's attempts to learn. It is important to realize that respecting each individual student is not the same as some kind of generalized respect for the class as a whole, and that the teacher's respect must be shown as well as felt, otherwise the student will be unaware of it.

Rapport takes time to establish, usually passing through two phases. In the first phase you achieve a position of power by virtue of your role as a teacher. You cannot expect students to like you from the first lesson; you have no mutual experience on which to build a personal relationship, so – like it or not – you start in a formal relationship with your class.

Phase two is a gradual shift from this formal authority towards the teacher's personal authority. A teacher who wields formal authority fairly and effectively, shows some skills in teaching, and shows that they value students. The source of the teacher's power becomes the desire of the students to please the teacher, and to build their own self-image through the teacher's approval. This is called '*personal authority*'.

How does this personal authority evolve? It takes months; obviously teachers will gain their students' respect by being effective teachers, but the following will also help:

- Showing a genuine interest in each student's work, and making a point of using praise.
- Having a clear set of rules and applying them fairly and consistently.
- Using the students' names.
- Showing ordinary polite respect for students by saying 'please' and 'thank you'.
- Never using put-downs or sarcasm.
- Having a professional approach to your teaching and its organisation, e.g. well-planned and organised lessons, good time-keeping, tidy appearance, etc.
- Being patient.
- Choosing teaching methods which allow students to make personal contributions.
- Showing an interest in students' attitudes, feelings and needs.
- Developing a relaxed and confident style that is not too formal, using humour where appropriate.

Much of the above is simply showing that you *value your students as individuals*, as opposed to trying to be 'one of them'. If you succeed in establishing rapport your job will be made very much easier, as well as more enjoyable. The main rewards of teaching are in a teacher's relationships with his or her students.

THE TEACHER'S TOOLKIT

In order to make an informed choice of teaching method or learning strategy, and in order to be adaptable and have a variety of activities for lesson planning, the teacher must know:

- what teaching methods are available
- what are the strength and weaknesses of these methods
- what purpose each of them can serve
- how each should be used in practice.

Which is the best teaching method? Teaching methods are chosen on the basis of fitness for purpose. The teacher should first clarify the purposes of the lesson, and then choose activities which will achieve these purposes.

Which learning activities or teaching methods you choose, and how you use them, will not depend only on your purposes. It is crucial to consider also your students, the physical environment such as the room and the equipment available, and the emotional climate.

Students like action: talking in groups, making things, being creative, doing things. Passive methods get an emphatic thumbs-down, bottom of the list is 'lecture'. So do not fall for the commonly believed myth that students are fundamentally lazy, preferring activities which intrude as little as possible into their daydreaming. In general, the more active and engaged students are, the better they like it.

Many teachers develop one or two teaching methods and stick to them. This is a mistake. A variety of methods – as well as increasing student attention and interest – gives you the flexibility to deal with the wide range of challenging and infuriating problems that teachers inevitably encounter. It also helps you to deal with the increasing demands of the teacher's ever-changing role. In modern education, as in evolution, the motto is '*adapt to survive*'.

There are other reasons for developing a varied set of tools in the teacher's toolkit. Students differ in the teaching methods they do best in, and only a variety of activities will ensure that you play into the relative strengths and preferences of each student at least some of the time. Some teachers teach almost exclusively in the way *they* like to learn, which is unlikely to suit all their students. Also, the more ways ideas are presented to students the better they understand.

A variety of teaching methods makes the teacher's job more stimulating and enjoyable. One method teachers bore themselves as well as their students.

CREATIVITY

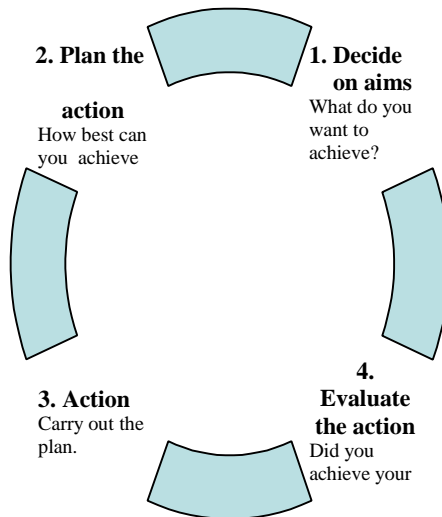
In the 'real world' creative skills are vital. They are required for product innovation and design, marketing, packaging, management, child care, teaching, engineering, R&D, window dressing, store layout, architecture ... Indeed, creative skills are necessary for anyone involved with thinking up new ideas and techniques, or with problem-solving. Creativity is a vital cognitive tool, not a subject discipline, and *it needs exercising*.

Creative work is important for the teacher of any subject, for three main reasons:

- *To develop students' ability to think creatively and to solve problems.*
- *To increase motivation.*
- *To provide an opportunity to explore feelings and develop skills in self-expression.*

AIMS AND OBJECTIVES

Teachers must think very carefully about their aims before starting their plans.



Almost any purposeful human activity can be said to fall into the pattern shown in the diagram above. Teaching falls into the same pattern. Teachers first decide what they hope to achieve (aims and objectives), then plan the lesson, then teach the lesson – i.e. carry the plan out. Then they need to evaluate the lesson, asking themselves whether they did indeed achieve the aims set. This evaluation may lead to a change in the aims for the next lesson, or for the next time this same lesson is taught, so the process is cyclic.

You will never achieve your purposes if you are not clear what these are. However, the clarity of thinking is much more important than agonizing over the precise categorisation of your aims, objectives and outcomes.

TEACHING IS VERY CONSEQUENTIAL

As a teacher you can touch people's lives for ever. If you teach someone very well, they might get a qualification they would not have got without your excellent

teaching. Then they might go on and get a higher qualification that they would not have got without your support. They might then get a job, indeed a whole career, indeed a whole life, just because of your excellent teaching. They will be more fulfilled, happier and more productive members of the community because of your teaching. And less likely turn to crime or drugs. Not many careers are so consequential, and confer such relationship.

Some teachers deny that they make such a big difference. They believe that student success depends on factors such as resources, the Government, or on social factors and the nature of students themselves. There is some truth in this, of course. However, summaries of research of school effectiveness and improvement, and research on the factors that affect student achievement, all agree that teachers make by far the biggest difference to student achievement. They have even quantified this, and conclude that teachers have three to four times the effect on achievement of any other school or college factor. Researchers talk of the 'proximity effect': the closer you are to the learner, the greater the effect on their achievement. Therefore it is really important to know how to teach effectively.

Literatúra

KA ANIOVÁ, J.: *Psychológia pre u ite ov*. Bratislava: Ekonóm, 2002.

KOMPOLTOVÁ, S.: *Pedagogika*. Bratislava: Ekonóm, 1998.

PETTY, G.: *Teaching Today (A Practical Guide)*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes Ltd., 2004.

ŠLOSÁR, R.: *Aktuálne otázky didaktík odborných ekonomických predmetov*. Bratislava: Ekonóm, 2002.

ŠLOSÁR, R.: *Odborová didaktika ekonomických predmetov*. Bratislava: Ekonóm, 1998.

Kontaktná adresa

Ing. Tatiana Škodová

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky

Ekonomická Univerzita v Bratislave

Cudzie jazyky a Európska únia

EURO-STREDOMORSKÉ PARTNERSTVO – HISTORIA, ÚLOHY, CIELE A POTREBA ARABSKO-EURÓPSKÉHO DIALÓGU

Marwan Al-Absi, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Korene politiky Európskej únie v oblasti Stredozemného mora siahajú do 70-tych rokov. Ako sú as tejto politiky boli v roku 1976 a 1977 podpísané zmluvy o spolupráci na neur ité obdobie so všetkými krajinami južného a východného Stredomoria, na základe ktorých bola poskytovaná finan ná pomoc na ekonomický rozvoj zmluvných partnerov.

Od za iatku 90-tych rokov sa Európa v tomto regióne angažovala ove a viac. Vytý ila cie dlhodobej spolupráce s Izraelom a jeho arabskými susedmi Mašreku (Arabský východ) a neskôr sformulovala aj cie euro-maghrebského partnerstva (Maghreb – Arabský západ). Obe iniciatívy viedli k myšlienke euro-stredomorského partnerstva.

Projekt partnerstva Európskej únie a krajín Stredozemného mora vznikol zo spo nej iniciatívy 15 štátov Európskej únie a 12 krajín oblasti Stredozemného mora (Turecko, Malta, Cyprus, Izrael a 8 arabských štátov: Sýria, Libanon, Jordánsko, Palestína - OOP, Egypt, Tunisko, Alžírsko a Maroko). Bol prijatý na konferencii ministrov zahrani ných vecí EÚ a krajín Stredozemného mora, ktorá sa konala d a 27. a 28. novembra 1995 v Barcelone. Tento tzv. Barcelonský proces (Barcelonská deklarácia) bol prvým pokusom pre budovanie pevných vz ahov medzi oboma pobrežiami Stredozemného mora. Vznikol Euro-stredomorský výbor pre Barcelonský proces, ktorý sa stal hlavným riadiacim orgánom pre multilaterálne a regionálne aspekty tohto procesu. Tvoria ho predstavitelia lenských štátov EÚ, Európskej komisie a zástupci 12 partnerských štátov.

Na za iatku nového milénia nastal dynamickejší vývoj v euro-stredomorských vz ahoch. V priebehu rokov 2000-2001 bol dokon ený proces prípravy a podpísania asocia ných zmlúv s takmer všetkými partnerskými krajinami (Sýria tento proces ukon ila len nedávno), ktoré nahradili pôvodné zmluvy o spolupráci podpísané v 70-tych rokoch. Ako prví podpísali euro-stredomorskú asocia nú dohodu: Tunisko (1995), Izrael (1995) a Maroko (1996). Tieto zmluvy nie sú dôležité len pre rozvoj vz ahov v stredomorskom regióne, ale aj stimulujú k novému typu dialógu medzi samotnými partnermi.

Projekt euro-stredomorského partnerstva súvisí s mnohými udalos ami a zmenami v medzinárodných vz ahoch: za iatok ekonomickej globalizácie od nástupu Margaret Thatcherovej do ela britskej vlády a Ronalda Reagana do kresla prezidenta USA, pokus ve mocí rozvíja vo ný medzinárodný obchod, odstránenie Berlínskeho múru a následné politické udalosti, vyhlásenie nového svetového poriadku prezidentom USA G. Bushom st. po druhej vojne v Zálive, zánik Sovietskeho Zväzu a nové politické zmeny vo východnej Európe, konanie Madridskej mierovej konferencie v roku 1991 a nakoniec založenie Svetovej obchodnej organizácie

Historické pozadie

Európske spoločenstvo sa od 60-tych rokov 20. storočia usilovalo vyvíjať nezávislú politiku voči štátom ležiacim na pobreží Stredozemného mora, s ktorými má spoločný geografický priestor a spoločné historické, kultúrne, politické a ekonomické vzťahy. Európske spoločenstvo dovážajú štvrtinu spotrebnej energie z neľanských stredomorských krajín. Tieto štáty vyvážajú polovinu ich vývozu do štátov EÚ. Avšak situácia v období studenej vojny nedovolila zblíženie a zlepšenie vzťahov medzi týmito dvoma regiónmi.

Keď sa postupne začali objavovať náznaky zmien svetového poriadku, Európska komisia žiadala uskutočnenie progresívneho kroku v európskej politike voči krajinám Stredozemného mora, aby sa mohla prispôbiť novým zmenám v politickej, ekonomickej a sociálnej oblasti v rámci Európy a v Stredomorí. Vzhľadom na geografickú blízkosť a hlboké vzájomné vzťahy medzi nimi, stabilita a rozvoj v stredomorských krajinách sa stáva zásadnou otázkou, čo znamená, že chaos v ekonomickej i sociálnej oblasti na oboch stranách môže mať negatívny dopad, ktorého dôsledky bude musieť znášať aj Európa. Zo širšieho pohľadu tento chaos môže znamenať nebezpečenstvo pre európsku bezpečnosť.

V roku 1992 Európske spoločenstvo otvorilo novú politiku voči tretím krajinám Stredomoria a zvýšilo finančný podiel na ich rozvoji. Na zasadnutí Európskej rady v Barcelone v roku 1992 sa po prvý raz spomenulo partnerstvo EÚ a krajín Stredozemného mora. Nasledujúce zasadnutia tiež potvrdili tento smer, čo viedlo k podpísaniu návrhov o vytvorení euro-stredomorského partnerstva, ktorého základy boli položené na konferencii v Barcelone v roku 1995.

Ciele partnerstva

Barcelonská konferencia prijala obsiahly program reštrukturalizácie euro-stredomorských vzťahov v troch sférach: 1. politická a bezpečnostná, 2. hospodárska a finančná, 3. sociálna a kultúrna.

1. Politické a bezpečnostné partnerstvo

Toto partnerstvo je založené na mechanizmoch mierového riešenia sporov a kontrole zbraní, čím vytvorí bezpečný a stabilný región na princípoch demokracie, dodržiavania ľudských práv i základných občianskych slobôd a v neposlednom rade na princípe rešpektovania a uplatňovania prijatých zákonov.

2. Hospodárske a finančné partnerstvo

Tento druh partnerstva stanovuje cieľ vybudovať užšie interregionálne ekonomické vzťahy a vytvorí euro-stredomorskú zónu voľného obchodu do roku 2010. Splnenie týchto zámerov vyžaduje ekonomické i politické štrukturálne reformy v partnerských krajinách spočívajúce na postupnom obmedzovaní verejného sektora a posilovaní súkromnej ekonomiky pri rešpektovaní medzinárodných kritérií. Tieto reformy sú potrebné na realizáciu zmluvy o voľnom obchode.

Na pomoc pri uskutočňovaní hospodárskych zmien v partnerských krajinách bol prijatý program **MEDA**, ktorý financuje národné i regionálne projekty zamerané na realizáciu hospodárskej integrácie medzi členmi partnerstva, podporuje národné i zahraničné investície a tiež poskytuje finančnú pomoc pri

modernizácii národných ekonomík. Cieľom tohto programu je stimulovať hospodársky a sociálny rozvoj v partnerských stredomorských krajinách a postupne dosiahnuť rovnováhu medzi ekonomikami euro-stredomorského regiónu.

3. Sociálne a kultúrne partnerstvo

Toto partnerstvo sa sústreďuje predovšetkým na spoluprácu v oblasti uplatňovania demokratických zásad a dodržiavania ľudských práv a na spoluprácu v rámci inštitúcií občianskej spoločnosti, pričom kľúčovým prvkom je zvýšenie ich podielu na občianskych, politických, kultúrnych a odborových aktivitách a to v súkromných i verejných inštitúciách. Medzi priority tohto druhu partnerstva patrí vzdelávanie a rekvalifikácia, problémy migrácie, terorizmu, organizovaného zločinu a tiež spolupráca v justičnej oblasti i v boji proti korupcii.

Arabi a partnerstvo

Reakcia Arabov na projekt partnerstva nebola rovnaká, pohybovala sa medzi súhlasom, opatrnosťou a zdržanlivosťou. To súviselo pravdepodobne s obavou pred spoluprácou s inými a s pojmom Blízky východ ako partnerskej oblasti, ktorá zahŕňa aj štát Izrael. Toto geopolitické vymedzenie Blízkeho východu propagovala americká administratíva v akejkoľvek ešte nedosiahnutého miere v tomto regióne. Ďalšie reakcie vyplývali z predstavy, že arabská hospodárska sféra bude značne závislá na európskej ekonomike a prísne hospodárske reformy spôsobia sociálne napätie. Avšak na druhej strane toto partnerstvo pomáha vytvárať podmienky zamestnanosti v domovských krajinách a tým eliminovať migráciu pracovných síl do Európskej únie.

Projekt euro-stredomorského partnerstva zahŕňa predovšetkým ekonomickú integráciu, ale Európa sa chová dosť zdržanlivo pokiaľ ide o otvorenie európskeho trhu pred tretími krajinami Stredomoria.

Perspektívy partnerstva

Napriek všetkým úspechom dosiahnutým v rámci projektu, objavili sa nové skutočnosti, ktoré nemôžeme ignorovať, ak chceme, aby sa táto partnerská spolupráca alej pozitívne vyvíjala v prospech oboch strán.

Teroristické udalosti 11. Septembra 2001 v USA spôsobili zmenu v politickom dianí, keď USA vyhlásili vojnu proti terorizmu, a to sa dotýka nielen bezpečnostnej a vojenskej sféry, ale aj ekonomickej, finančnej, sociálnej i kultúrnej oblasti. Toto obdobie vyhlásenia vojny proti terorizmu by mala Európska únia využiť na vytvorenie zóny mieru a rozvoja a uplatniť politiku, ktorá by riešila základné príčiny terorizmu ohrozujúce aj toto partnerstvo.

Je potrebné rozvíjať dialóg medzi Európou a oblasťou Stredozemného mora vo všetkých sférach partnerstva. EÚ a jej stredomorskí susedia by mali disponovať pevnou politickou vôľou a využiť túto historickú príležitosť na vytvorenie mierového a stabilného rozvíjajúceho regiónu. Stredozemné more by sa malo stať morem mieru a nie morem vojny.

Potreba arabsko-európskeho dialógu

Ú astníci Barcelonského procesu si uvedomujú, že kultúrne tradície a civilizácia stredomorskej oblasti, dialóg medzi týmito kultúrami a vzájomná výmena poznatkov na úrovni spoločenskej, vedeckej i technologickej sú podstatou zblížovania a hlbšieho porozumenia medzi národmi v multietnickej Európe a jej susedných regiónoch.

Väšiu časť partnerského stredomorského územia tvoria arabské štáty. Arabská veda a kultúra v stredoveku značne ovplyvnili Európu, a teda nemala by byť pre Európanov až tak veľmi neznámou. Samozrejme, to závisí od skutočností, do akej miery sa toto obdobie európskych dejín spomína v základných osnovách európskych škôl. V súčasnosti to platí aj naopak. Západná civilizácia poskytla arabskému svetu základné vedecko-technické vymoženosti, zaslúžila sa o prenikanie pokrokového sekulárneho myslenia a dnes vidíme jeho vplyv i v každodennom živote Arabov.

Avšak v súčasnosti sú obe strany vystavené kultúre násillia, nenávisti, agresie, a to nielen zo strany teroristov. Je nevyhnutné vytvoriť novú kultúrnu stratégiu ako základ pozitívnych vzťahov medzi národmi a kultúrami. Otázka vzájomného porozumenia je aj otázkou kultúrnych stykov, ktoré treba rozvíjať tak, aby vznikla nová spoločnosť postavená na vzájomnom porozumení a tolerancii. Aby sme sa mohli tolerovať, musíme sa navzájom spoznať a pochopiť. To si vyžaduje zodpovednosť oboch strán, ktoré by sa mali zamerať hlavne na mladú generáciu a od detstva ju vychovávať ku kultúrnej znášanlivosti.

Svet sa globalizuje a Európa sa rozširuje o nové členské štáty, o nových partnerov. Spolupráca a partnerstvo arabských krajín s Európou sa rozširuje predovšetkým vo sfére ekonomickej, vedeckej, politickej a kultúrnej. O odborníkovi na arabskú problematiku s dobrou jazykovou prípravou už je a na budúce bude veľký záujem. Spisovná arabská jazyk je od roku 1983 šiestym oficiálnym jazykom OSN. Záujem o štúdium tohto orientálneho jazyka a tiež arabských reálií rastie, súvisí s ekonomickou globalizáciou a s procesom prenikania a vzájomného pôsobenia rôznych kultúr. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre na tento trend zareagovala a od roku 1999 sa arabský jazyk využíva na jazykovom centre Filozofickej fakulty a od roku 2002 študenti majú možnosť navštevovať prednášky o otázkach politiky a kultúry krajín Blízkeho východu a severnej Afriky.

LITERATÚRA

DESSUS, S – AKIKO, S., ed.s.: Regional Integration and Internal Reforms in the Mediterranean Area. Paris, OECD 2000

GILLESPIE, R.: The Euro-Mediterranean Partnership: Political and Economic Perspectives. London, Frank Cass 1997

GUNTER, H. – MARQUINA, A., ed.s.: Euro-Mediterranean Partnership for the 21st Century. Basingstoke, Macmillan 2000

JOFFE, G., ed.: Perspectives on Development: the Euro-Mediterranean Partnership. London, Portland OR, Frank Cass 1999

SID AHMED, A.: Population et Perspectives de Developpement du Monde Arabe. Paris, UNESCO 2000

TOVIAS, A.: Options for Mashrek-Israeli Regionalism in the Context of the Euro-Mediterranean Partnershp. Brussels, Center for European Policy Studies 1997

VASCONCELOS, A. – JOFFE, G.,ed.s.: The Barcelona Process: Building a Euro-Mediterranean Regional Community. London, Portland OR, Frank Cass 2000

EUROPEAN COMMISSION: Annual Report of the MEDA Programme 1999: Report from the Commission. Luxembourg, EUR-Op 2000

EUROPEAN COMMISSION: The Barcelona Process, Five Years On: 1995-2000. Luxembourg, EUR-Op 2000

ISESCO: Biela kniha o dialógu medzi civilizáciami. Maroko 2002

Arabsko-európsky dialóg medzi kultúrami. Zborník z konferencie. Paríž 2002

Kontaktná adresa:

PhDr. Marwan Al-Absi, CSc.

Katedra politológie a európskych štúdií FF UKF

Hodžova 1, 949 74 Nitra

e-mail: mal-absi@ukf.sk

MULTILINGVIZMUS V EURÓPSKEJ ÚNII

Radoslava Brhlíková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

*Regnum unius linguae moris fragile ac imbecille est...*²⁰
Sv. Štefan

„Mnohojazy ná pracovná sila je zamestnate nejšia a mobilnejšia“, vyhlásil európsky komisár pre kultúru a vzdelávanie Ján Fíge na konferencii Luxemburského predsedníctva o využívaní jazykov v Európe 10. marca 2005. Zároveň varoval, pred „jazykovým rozkolom“ medzi tými, ktorí ovládajú iba svoj materinský jazyk, a tými, ktorí hovoria aj cudzími jazykmi dodajúc, že „v rozšírenej a mnohojazynej Európe nám štúdium cudzích jazykov „od mali ka umož ňuje objavovať iné kultúry a lepšie sa pripraviť pre pracovnú mobilitu“²¹.

Podľa aktuálneho prieskumu Eurobarometra, - zverejneného tesne pred Európskym dňom jazykov 23. 9. 2005 - ktorý sa zameral na jazykovú zdatnosť obyvateľov EÚ, majú najväčší problém s jazykmi Briti, Íri a Maďari. A zároveň správa európskeho informačného systému Eurýdice hovorí, že polovica všetkých Európanov sa učí cudzí jazyk už od základnej školy²². V danom prípade vo všetkých krajinách okrem Belgicka a Luxemburska jednoducho nevedie nad inými cudzími jazykmi vo využívaní procese angličtiny.

Hlavné výsledky výskumu Eurobarometra ukazujú, že:

- 50% populácie EÚ uvádza, že hovorí minimálne jedným cudzím jazykom²³. Maďari a Briti a Íri sú najmenej jazykovo zdatní²⁴, zatiaľ čo Luxemburčanovia nasledovaní Holanďanmi a Dánmi vedú v ovládaní cudzieho jazyka ako materského pred ostatnými národmi EÚ.
- Angličtina je druhým jazykom jednej tretiny populácie EÚ. Až 89% žiakov sa učí angličtinu. Nasleduje nemčina, francúzština, ruština a španielčina.
- Takmer 8 z 10 študentov využíva najmenej jeden cudzí jazyk.

²⁰ Preklad: Ríša, ktorá pozná len jeden jazyk a jeden zvyk, je krehká a slabá...

²¹ Pozri: www.euractiv.sk/Vzdelavanie

²² Správa je založená na prieskumoch uskutočnených v 30 európskych krajinách (25 členských štátov EÚ, Island, Lichtenštajnsko, Nórsko, Bulharsko a Rumunsko) v školskom roku 2002/2003.

²³ Podobný výsledok priniesol aj výskum v roku 2001, porovnaj: (podobný výsledok priniesol aj výskum v roku

2001 <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/eurobarometer54>

²⁴ Podľa výskumu, tieto tri krajiny majú najnižší počet žiakov ovládajúcich cudzie jazyky.

- Štúdium jazykov a jazyková diverzita sa odporujú aj i starším ročníkom, ktoré výrazne zaostávajú za mladými Európanmi.

Komisia EÚ a Rada ministrov EÚ si ešte v marci roku 2002 stanovili za cieľ, aby sa každý Európan už od malička učil okrem svojho materinského jazyka aspoň dva cudzie. Apelovali na členské štáty, aby v tomto smere prijali potrebné kroky, najmä čo sa týka zlepšenia výučby jazykov. Zároveň bol prijatý *Akčný plán o výučbe jazykov a jazykovej diverzite na roky 2004-2006*²⁵, ktorý sa v súlade s princípom subsidiarity a článkami 149 a 150 Zmluvy o EÚ zameriava na:

- podporu rozšírenia výhod štúdia jazykov na všetkých občanov ako celoživotnú výučbu – teda výučbu jazyka od materských škôl (s dôrazom na výučbu dvoch cudzích jazykov v tomto období života dieťaťa a) cez základné, stredné a vysoké školy až k dospelým ľuďom.
- podporu zlepšenia kvality výučby jazykov na všetkých úrovniach s odporúčaním pre školy a jazykové školy aplikovať holistický prístup k výučbe jazykov, zabezpečiť spojenie medzi výučbou materinského jazyka, cudzími jazykmi, vyučovacím jazykom a jazykom migrujúcich komunít. Plán takisto deklaruje snahu EÚ podporovať inováciu a disemináciu vyučovacích postupov a procesov a mobilitu učiteľov jazykov.
- a podporu budovania prostredia podporujúceho štúdium jazykov v Európe.

Na financovanie tohto plánu sa využívajú finančné zdroje z programov SOCRATES, LEONARDO DA VINCI a MEDIAPlus²⁶ ako aj zdroje z Európskeho sociálneho fondu a Európskej investičnej banky.

V súvislosti s programom SOCRATES môžeme v tomto prípade hovoriť najmä o podprogramoch:

- Comenius 1 a 2 - určené na financovanie cezhraničných projektov pre základné a stredné školy,
- Erasmus - určený pre vysoké školy najmä na podporu študentskej mobility,
- Grundtvig má podľa akčného plánu financovať najmä projekty zamerané na jazyky migrujúcich komunít,
- Lingua 1 je opatrenie zamerané na podporu výučby a štúdia jazykov, podporu jazykovej diverzity EÚ a na podporu zlepšenia kvality štruktúr a systémov výučby jazykov: ako príklad môžeme uviesť projekt

²⁵ Pozri: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of Regions – Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006 [COM(2003)449 final – Not published in the Official Journal] na <http://www.europa.eu.int/scadplus/en/cha/c11068.htm>

²⁶ MEDIAPlus financuje náklady na dabovanie a titulkovanie filmov.

„Soccerlingua“ vytvorený na pomoc občanom EÚ učiť sa cudzie jazyky prostredníctvom športu,

- Lingua 2 sa zameriava na financovanie transnárodných projektov v oblasti rozvoja a diseminácie nových, špecifických metód výučby jazykov iných ako *lingua franca*.
- nový Transverzálny program bude určený pre aktivity, týkajúce sa dvoch alebo viacerých sub-programov a bude zameraná na rozvíjanie nástrojov a materiálov pre výučbu cudzích jazykov, e-vzdelávanie a šírenie kvalitných metód v systémoch vzdelávania a odbornej prípravy.

Jednou z nových iniciatív EÚ, vyplývajúcou z *Akného plánu*, je Európska značka (European label), ktorej cieľom je podporovať nové iniciatívy v oblasti štúdií a výučby jazykov a podporovať adaptáciu nových myšlienok a techník aplikovateľných na individuálne situácie. Všetky projekty označené touto značkou dostávajú certifikát podpísaný európskym komisárom pre vzdelávanie, odbornú prípravu, kultúru a mnohojazykosť a príslušným ministrom danej krajiny.

Komisia kladie dôraz najmä na podporu výučby jazykov prostredníctvom takých metód ako EMILE²⁷ alebo CLIL²⁸ na školách. Postatou týchto metód je, že napríklad britskí študenti študujú daný predmet – napr. matematiku alebo históriu – vo francúzštine a nemine. Táto technika sa presadzuje najmä v krajinách, kde študenti už ovládajú cudzí jazyk na dostatočnej úrovni pred tým, než v ňom začnú študovať iný predmet. Ako alternatívu môžu študenti absolvovať hodiny v cudzom aj materinskom jazyku. Na Slovensku ponúkajú takúto formu výučby napríklad bilingválne gymnáziá alebo niektoré študijné odbory na vysokých školách.

Komisia už desať rokov vyzýva členské krajiny, aby prijali tento prístup prostredníctvom rôznych rôznych pilotných projektov. V tlačovom vyhlásení oznamujúcom Európsky deň jazykov 26. septembra 2005 Komisia uviedla, že má k dispozícii 30 miliónov eur na výučbu jazykov prostredníctvom programov ako SOCRATES a LEONARDO DA VINCI, na zlepšenie prípravy učiteľov jazykov, poskytuje tisíce jazykových asistentov v triedach, zapája mnoho žiakov do jazykových výmenných pobytov, vytvára nové jazykové nástroje a zvyšuje povedomie o výhodách znalosti cudzích jazykov. Podpora štúdií jazykov a jazykovej diverzity má po roku 2006 tvoriť významnú časť Programu celoživotného vzdelávania EÚ od roku 2007.

Samotné inštitúcie EÚ majú svoju vlastnú skúsenosť s jazykovou diverzitou alebo lepšie s mnohojazykosťou. „Dva a pol jazyka“ je už dávno podmienkou na

²⁷ EMILE – Promoting the Teaching of Subject through a Foreign Language –

výučba predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, aby si žiaci osvojili a precvičili cudzí jazyk priamo; pozri : Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006 [COM(2003)449 final – Not published in the Official Journal] na

<http://www.europa.eu.int/scadplus/en/cha/c11068.htm>

²⁸ CLIL – Contents and Language Integrated Learning – integrované štúdium osahu a jazyka.

získanie pracovnej pozície v niektorej z inštitúcii EÚ, najmä v Komisii. Stalo sa pravidlom, že samotné kabinety komisárov, predstavujúce najužší okruh najbližších spolupracovníkov komisára, musia byť multilingválne, mnohonárodnostné. Poslanci Európskeho parlamentu si takisto za asistentov a stážistov nevyberajú výlučne ľudí zo svojej domovskej krajiny. Aj ich tímy sú mnohonárodnostné.

Je všeobecne známe, že dnešná EÚ má 20 oficiálnych jazykov²⁹. Pracovné sú však len tri – angličtina, francúzština a nemčina. Podľa zmiešaného prístupu vytvoreného v roku 1958 sú všetky dokumenty prekladané do všetkých oficiálnych jazykov, no ako prvé sú v rámci inštitúcii EÚ prístupné dokumenty v troch niekedy len v dvoch pracovných jazykoch. Samozrejme pri prekladoch pomáha i elektronická prekladateľská technika a počítačový systém SYSTRAN, ktorý od roku 1978 prekladá až 80 % celkového objemu pracovných textov. Na tlmočníkoch a prekladateľoch je už dlhodobo závislý celý chod EÚ. Najmä tlmočníci sa potýkajú s bremenom prekladateľských kombinácií. Veľtí sú asne ovláda finštinu a portugalčinu alebo slovenčinu a maltštinu? V inštitúciách EÚ sa tlmočníkmi metódou zvanou „cez pilota“ – z finštiny cez angličtinu do portugalčiny – po tejto kombinácii cez pilotáž dosahuje číslo 400, čo znamená, že napríklad Španiel sa na eskom vtipе zasmeje až po troch až piatich minútach. Podľa časopisu National Geographic News sa „celkové ročné náklady [rozumej po rozšírení 1. mája 2004] náklady na mnohojazykosť EÚ zvýšia zo súčasných 670 miliónov eur na miliardu“. Ide tu o náklady na preklady a tlmočenie, nie o programy EÚ na podporu jazykov.

To, že je Európa mnohojazyčná, mnohonárodná, je nevyvrátený a neotrasiteľný fakt. Ak sa nechceme izolovať a zakrpatie v priestore rodnej krajiny, ale chceme profitovať, uplatniť sa a spolupracovať, je pre nás a naše deti nevyhnutné učiť sa cudzie jazyky.

Kontaktná adresa:

Mgr. Radoslava Brhlíková, PhD.

PhDr. Marwan Al-Absi, CSc.

Katedra politológie a európskych štúdií FF UKF

Hodžova 1, 949 74 Nitra

e-mail: rbrhlikova@ukf.sk

²⁹ Onedlho k nim pribudne írština, ktorá sa stane 21 oficiálnym jazykom EÚ.

VÝCHOVA K SOCIO-ETNICKEJ SÚDRŽNOSTI A TOLERANCII V ŠKOLÁCH V NOVÝCH SPOLO ENSKO-EKONOMICKÝCH PODMIENKACH

Zuzana Fráterová – Juliana Veselková, Univerzita Konštantína Filozofa v
Nitre

Abstrakt

V príspevku sa uvádza problematika výchovy k socio-etnickej súdržnosti, ktorú je potrebné riešiť vzhľadom na súčasnú požiadavku na výchovu a vzdelávanie v kontexte multikulturálnej a multilingválnej Európy. Jednou z iniciatív rozvoja výchovy k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach realizovaný Ústavom technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Kľúčové slová

výchova k socio-etnickej súdržnosti, projekt Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach

Úvod

Slovensko patrí medzi štáty s veľkým podielom národnostných a etnických skupín. Pri sčítaní obyvateľstva v roku 1991 sa zistilo, že na Slovensku žijú príslušníci 17-tich rozličných národností. Napriek tomu je naša spoločnosť tradične odolná voči prekonávaniu xenofóbnych a diskriminačných postojov a predsudkov, vyplývajúcich často z rozdielnych predstáv o spôsobe života, výchovy, obživy, hodnôt a komunikačných štýlov príslušníkov jednotlivých národností.

V najbližšom období sa v dôsledku vstupu Slovenskej republiky do Európskej únie (EÚ) očakáva vyšší nárast počtu migrujúcich pracovných síl a celých rodín, vykonávajúcich v našom štáte povolanie alebo odbornú činnosť, cudzincov, utečencov a odídencov - žiadateľov o azyl, a to príslušníkov iných národov, národností, etnických skupín, kultúr a civilizácií, doteraz len ojedinele žijúcich na slovenskom území.

Povinnosťou Slovenska ako hostiteľského štátu bude podľa Zmluvy o Európskej únii pripravovať opatrenia, ktoré umožnia imigrantom a ich deťom získať primerané vzdelanie, integráciu do národnej výchovno-vzdelávacej sústavy, ako aj ich zaradenie do občianskeho a spoločenského života, čo okrem iného znamená aj prípravu majoritnej populácie na multietnickú koexistenciu, tolerantné spolužitie.

Integrácia imigrantov a príslušníkov národnostných, etnických, sociálnych skupín v členských štátoch EÚ sa stala súčasťou spoločene vykonávanej politiky EÚ, pričom výchovno-vzdelávacie sústavy členských štátov EÚ boli označené za prostredie, v ktorom sa má táto integrácia uskutočňovať.

Za le ovanie detí z rodín imigrantov a detí z rodín národnostných a etnických skupín do výchovno-vzdelávacej sústavy hostite ského štátu je aktuálny problém, ktorý je v sú asnosti predmetom záujmu po etných výskumných tímov v mnohých lenských štátoch EÚ a viacerých medzinárodných organizácií.

Jednou z nich je Rada Európy, ktorá pre výchovu a vzdelávanie detí imigrantov odporú a:

- prispôsobí výchovno-vzdelávaciu sústavu ich osobitným potrebám,
- zahr ova vyu ovanie ich materského jazyka a kultúry krajiny pôvodu do u ebného plánu,
- uskuto ova multikultúrnu výchovu pre všetkých.

1 Integrácia a inklúzia

V odporú aniach spo ne vykonávanej európskej politiky EÚ pre vzdelávanie a odborných literatúrach európskych pedagogík má pojem integrácia širší pojem ako v Slovenskej republike. Zahnuje zara ovanie žiakov s rozli nými odlišnosťami (etnické, náboženské, sociálne, zdravotne, fyzicky znevýhodnení žiaci, deti s poruchami u enia, správania a pod.) do výchovno-vzdelávacích sústav a spo nosti európskych štátov.

Integrované vzdelávanie v SR je ponímané ako zapájanie žiakov so zvláštnymi vzdelávacími potrebami do výchovno-vzdelávacieho procesu v bežných školách. Jeho cie om je poskytnú aj žiakom s ťažkými a trvalými zdravotnými postihnutiami spo nú skúsenos s ich zdravými rovesníkmi, a pritom rešpektova ich špecifické potreby.

V Slovenskej republike sa postupne rozvíja uskuto ovanie integrovaného vzdelávania od po iatku 90. rokov, pri om má rozli né stupne, od špeciálnych tried v bežnej škole až po individuálne zaradenie žiaka do ubovo nej školskej triedy.

V slovenských podmienkach sa pojmu integrácia (v „európskom“ ponímaní) približuje pojem inklúzia. Podstatou inkluzívneho vzdelávania je zmena poh adu na zlyhanie die a a v procese u enia a vyu ovania, resp. zlyhanie výchovno-vzdelávacej sústavy v prípade konkrétneho die a a. Pri neúspechu je potrebné h ada bariéry vo vzdelávacej sústave, ktorá nie je dostato ne otvorená potrebám jednotlivca.

2 Multikulturalita vo výchove a vzdelávaní v školách lenských štátov EÚ

Imigrácia v posledných desa ro iach vyvolala v Európe nevyhnutnos podpory multikultúrnej výchovy a vzdelávania ako sú asti výchovy a vzdelávania pre všetkých žiakov, ako príslušníkov hostite ského štátu, tak aj národnostných a etnických skupín a pris ahovalcov.

Z výsledkov porovnávacieho výskumu vzdelávacích sústav a legislatívy vybraných európskych štátov, realizovaného inštitúciou Eurydice, vyplynuli tieto poznatky:

- Vyu ovanie orientujúce sa na témy **kultúrnej diverzity**, jej ohodnocovanie a rešpekt k iným kultúram, rozvoj tolerance

medzi žiakmi. V mnohých lenských štátoch EÚ sa práve prostredníctvom tohto vyuovania realizuje boj proti rasizmu a xenofóbii v školskom prostredí, ktorý je integrálnou súčasťou výchovy a vzdelávania.

- **Internacionalita** vo vyuovaní. Jej uplatnenie umožní žiakom a študentom spoznávať ekonomické a sociálne súvislosti, ktoré spôsobili súčasný stav medzinárodných vzťahov (vrátane vzťahov EÚ, štátov s prosperujúcou ekonomikou, sociálnymi istotami k štátom tretieho sveta, svetovej chudobe), rovnako ako z nich vyplývajúce prírodné migrácie, historický vývin prísťahovalctva – smerujúce k chápaniu súčasných kultúrnych odlišností konkrétneho štátu, jej historický a sociálny kontext.
- **Európska dimenzia** ako nazhromaždenie poznatkov o európskej histórii, kultúre, politike, atď. a ich využitie pre rozvíjanie európskej identity v populácii európskych štátov.

Približne v polovici z celkového počtu štátov EÚ, nie sú prvky multikultúrnej výchovy integrované priamo do vyuovaní, ale v rozličných zložkách života školy. Ide o aktivity, ako napríklad organizovanie slávností rozličných kultúr, medzinárodné výmeny žiakov a študentov, aktivity rozširujúce pôsobenie školy v širšej komunite, stretnutia s reprezentantmi komunity prisťahovalcov, besedy, a pod.

Aktivity sú v mnohých štátoch podporované a kontrolované nadriadenými orgánmi škôl, obcami, najmä v Belgicku, Dánsku, Spolkovej republike Nemecko, Španielsku, Luxembursku, Poľsku, českéj republike, Fínsku, Veľkej Británii a Rumunsku.

V skupine štátov, medzi ktoré patrí aj Slovensko, Írsko, Holandsko, Grécko, Francúzsko, nie sú priamo štátom podporované a usmerované aktivity multikultúrnej výchovy, ale školy ich organizujú.

Vzhľadom na odlišnosti, ktorými sa vyznačujú príslušníci jednotlivých kultúrnych a sociálnych skupín obyvateľstva, si budú nové spoločensko-ekonomické podmienky na Slovensku oraz intenzívnejšie vyžadovať rozvoj výchovy k socio-etnickej súdržnosti a multikultúrnej výchovy v našich školách.

Pedagogický výskum musí preto už dnes reagovať na uvedené vývinové tendencie.

2 Projekt Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach

V roku 2004 pracovníci Ústavu technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre vypracovali návrh projektu Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach a požiadali o grant Kultúrnu a grantovú agentúru Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Projekt bol schválený na dobu riešenia: január 2005 – január 2007.

Cieľom projektu je na základe robného experimentálneho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia vo vybraných triedach základnej školy preukáza na základe výsledkov experimentu oprávnenos a potrebu rozvoja výchovy k socio-etnickej súdržnosti, cieľavedomé vedenie žiakov k tolerancii a etnickej znášanlivosti v strednom žiackom veku a vytvárania podmienok na optimalizáciu výu by v tejto oblasti.

V rámci projektu bude vypracovaný ucelený, dlhodobý výchovno-vzdelávaci rozvíjajúci program výchovy k socio-etnickej súdržnosti, založený na využívaní vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov v rámci predmetov predovšetkým humanitného zamerania a na zaraďovaní vhodných tém v rámci možnosti 30%-tej upraviteľnosti učebných osnov učiteľa.

Prípravované vyučovacie jednotky a aktivity programu budú smerovať k osvojeniu heterogénnych žiackych kolektívov, rozvoju pocitu nutnosti spolupráce, rozvoju empatie, vnímania odlišností, uvedomelého prehodnocovania existujúcich predsudkov a vzorcov správania a schopnosti žiaducim spôsobom zaujať stanovisko v konfliktných situáciách (napríklad diskriminácie v škole a živote).

Podmienkou rešpektovania odlišností iných kultúr je tiež mládež najskôr k chápaniu vlastného správania, hľadaniu identity a osvojeniu hodnôt vlastnej kultúry, následné priame získavanie informácií a osvojovanie vedomostí o živote rozličných etnických skupín, žijúcich na našom území a osvojovanie si potrebných schopností a zručností potrebných pre život v rámci mimovyučovacích a mimoškolských aktivít.

Výber nemateriálnych a materiálnych didaktických prostriedkov by sa mal uskutočňovať podľa tém, na ktoré sa výchova k socio-etnickej súdržnosti zameriava, (priamy vplyv na výber metód a iných prostriedkov majú aj iné oblasti výchovy, s ktorými výchova k socio-etnickej súdržnosti súvisí).

2 Výchova k socio-etnickej súdržnosti

Kľúčovou kategóriou celého projektu Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach je výchova k socio-etnickej súdržnosti.

Ak hovoríme o rozvoji výchovy k socio-etnickej súdržnosti máme na mysli proces, prostredníctvom ktorého si majú jednotlivci vytvárať spôsoby svojho pozitívneho vnímania, hodnotenia a prijímania kultúrnych, sociálnych skupín a skupín jednotlivcov vyznačujúcich sa odlišnosťami, odlišnosťami a na tomto základe majú regulovať svoje správanie k „odlišným“ členom našej spoločnosti (k príslušníkom iných kultúr, sociálnych skupín a jednotlivcov).

V školskom prostredí k týmto „odlišným“ členom triednych kolektívov patria:

1. deti z rodín národnostných a etnických menšín,
2. deti z rodín imigrantov,
3. deti zo sociálno-ekonomicky slabých a problémových rodín,
4. deti s akýmkoľvek typom postihnutia a zdravotnými obmedzeniami, poruchami správania, učenia a fyzickým odlišnosťami,

5. deti nadpriemerne nadané a deti zaostávajúce.

Rozvoj schopnosti tolerovať a schopnosti rešpektovať osobitosti, odlišnosti v spoločnosti, predpokladá pochopenie a akceptovanie odlišnosti.

Poznávanie a tolerancia sú prvotným cieľom výchovy k socio-etnickej súdržnosti, druhotným je akceptácia – schopnosť aspoň iasto ne sa pozrieť na svet inými očami, akceptovať, že sa iná kultúra, ľudské správanie, atď., rozvinula na základe ľudských potrieb, že existuje v inom historickom, sociálnom prostredí a podmienkach. Ak je jednotlivец schopný akceptácie a empatie, mal by byť schopný zmeniť aj svoj postoj, prípadne ovplyvniť predsudok, o čom má byť najkomplexnejší, najťažší, ale najdlhšie pretrvávajúci výsledok výchovy k socio-etnickej súdržnosti.

Výchova k socio-etnickej súdržnosti ako výchova k sociálnym schopnostiam by mala prispievať k:

- podpore celkového rozvoja osobnosti žiakov tak, aby sa ako budúci európski občania dokázali o najlepšie zapájať do života demokratickej spoločnosti, tolerovať, spolupracovať, riešiť konflikty,
- podpore zmien negatívnych postojov a predsudkov voči odlišným ľuďom, podpore boja proti rasizmu, diskriminácii, xenofóbii, násiliu, akékoľvek neznášanlivosti v škole a v spoločnosti,
- podpore kritického myslenia, empatie, zodpovednosti, komunikatívnosti,
- rozvoju pozitívnej sociálnej klímy školy a jednotlivých žiackych kolektívov.

Výchova k socio-etnickej súdržnosti by sa mala sústreďovať najmä na tie oblasti sociálnych interakcií (vrátane mediálnej komunikácie), ktoré sú ovplyvnené socio-kultúrnou rozmanitosťou spoločnosti. Ciele, princípy a obsahy výchovy k socio-etnickej súdržnosti v mnohom súvisia s výchovou k ľudským právam, globálnou výchovou, výchovou k mysleniu v európskych súvislostiach, mediálnou výchovou.

4 Záver

Projekt Výchova k socio-etnickej súdržnosti a tolerancii v školách v nových spoločensko-ekonomických podmienkach sa svojim zameraním zaraďuje medzi výskumné práce a projekty usilujúce sa hľadať riešenia eliminujúce etnické konflikty v školskom prostredí a navrhujúce metódy práce učiteľov a v heterogénnych školských kolektívoch, ktoré reagujú na aktuálne, naliehavé požiadavky boja proti diskriminácii a rasistickým prejavom v škole a spoločnosti.

Literatúra

1. HAŠKOVÁ, A.: *Východiskové princípy rozvoja technológie vzdelávania*. In: *MEDACTA '99. Zborník*. Nitra : SLOVDIDAC, 1999. ISBN 967746-3-8
2. HAŠKOVÁ, A.: *Hodnotenie ako sú as transforma ného školstva*. <http://www.institut.ukf.sk/AH4.pdf> (2005-06-19)
3. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. 1. vyd. Brussels : Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-376-6
4. LARA, J. G. – et al: *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. 1. edición. Madrid : Catarata, 2004. ISBN84-8319-192-X
5. MISTRÍK, E.: *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6
6. PRCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
7. *Štatistické informácie Migra ného úradu SR*. <http://minv.sk/nznvsr/STAT/statistika.htm>
8. Ute enci – nový sociálny fenomén? *Technológia vzdelávania*, ro . X, 2002, . 5, s. 3 – 8.
9. *Vyu ova a u i sa na základe kultúrnych odlišností*. 1. vyd. Madrid : A. D. I., 2003. ISBN 84-95068-16-8
10. <http://www.varianty.cz> (2005-11-05)

Kontaktná adresa

Mgr. Zuzana Fráterová
Ústav technológie vzdelávania PF UKF
Dražovská cesta . 4
949 74 Nitra
Tel.: 037/792 12 76

e-mail: zfraterova@ukf.sk

PaedDr. Juliana Veselková
Ústav technológie vzdelávania PF UKF
Dražovská cesta . 4
949 74 Nitra
Tel.: 037/792 12 78

e-mail: jveselkova@ukf.sk

STRATÉGIA SPOTREBITE SKEJ POLITIKY EÚ A JEJ POSTOJE K OCHRANE SPOTREBITE A V CESTOVNOM RUCHU SR

Alojzia Gažiová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Európska únia sa za ala bezprostredne zaobera spotrebite skou problematikou v roku 1962 na summite v Paríži, kde došlo k ustanoveniu Kontaktného výboru spotrebite ov. Výbor mal právo predklada stanoviská k prerokovaniu zákonov. Aby Európska komisia bola schopná koordinova rôzne oblasti ochrany spotrebite a, zriadila v roku 1968 Odbornú službu pre otázky týkajúce sa spotrebite ov. ím viac európska integrácia postupovala dopredu, tým potrebnejšia sa javila spolo ná politika na ochranu spotrebite ov. Snaha o riešenie spotrebite ských problémov reaguje na skuto nos , že niektoré aspekty priemyselnej civilizácie sú nato ko negatívne, že je treba zdôrazni kvalitatívny rozvoj pred kvantitatívnym. V roku 1973 bol vytvorený Poradný výbor spotrebite ov, ktorý zastupuje záujmy spotrebite ov v Európskej komisii.

Novú dynamiku získala ochrana spotrebite ov schválením Aktu o jednotnej Európe v roku 1987, v l. 100a ods. 3 Zmluvy o EHS. Ten ur oval, že pri vývoji vnútorného trhu v oblasti zdravia, bezpe nosti, životného prostredia a ochrany spotrebite ov (klientov, návštevníkov, ak ide o cestovný ruch) sa musí vzia za základ vysoká úrove spotrebite skej ochrany. Európska komisia v roku 1985 zverejnila oznámenie o budúcich opatreniach na ochranu spotrebite ov pod názvom *Nový impulz pre spotrebite skú politiku*. Spotrebite ská politika získala svoju dôležitos momentom za lenenia do ak ného plánu na roky 1999 - 2003, ktorý nadväzoval na predchádzajúce ak né plány a ktorý rozšíril sféry spotrebite ských aktivít. Prvou sférou sa stalo spotrebite ské zdravie a bezpe nos . Aktivity sa dotýkali vedeckých odporú aní, analýzy rizík, garancie bezpe ných produktov, služieb a efektívnejšieho ohlasu na krízy. Druhú sféru tvorili ekonomické záujmy spotrebite ov a legislatíva. Tretia sféra sa dotýkala spotrebite ského zastúpenia a vzdelávania, konzultácií, informa ných kampaní, vytvárania poradných centier a spolupráce medzi lenskými krajinami navzájom. Poslednou sférou je snaha upevni postavenie spotrebite ov, reprezentova ich záujmy, podporova technicky, materiálne a finan ne spotrebite ské organizácie a vies aktívny dialóg medzi výrobcami a spotrebite mi. Uvedené sféry boli zakotvené i v *Zásadách spotrebite skej politiky*, ktoré reagujú na materiál EÚ *Ak ný plán pre spotrebite skú politiku 1999 – 2001* a *Všeobecný rámec pre innosti Spolo enstva v prospech spotrebite ov na roky 1999 – 2003*.

Stratégia spotrebite skej politiky Európskej únie na roky 2002 - 2006

Rovnako ako uskuto ovanie vnútorného trhu i realizácia ochrany spotrebite ov predstavovala istú procedurálnu odvahu. Harmonizáciou noriem sa Európska komisia pokúšala zaisti jednotnú úrove ochrany na úrovni

Spolo enstva a zároveň odstráni obchodné prekážky. Pritom sa skoro ukázali obmedzenia vtedajšej politiky na ochranu spotrebite ov: hospodársky lobbying bol príliš silný, právne základy politiky ochrany spotrebite ov príliš slabé a postup harmonizácie jednotlivých tovarov a služieb zd havý. Diskusia o európskych smerniciach a nariadeniach sa ahala roky a predpísané jednomyse né rozhodovanie v Rade ministrov celý proces s ažovalo.³⁰ Z toho dôvodu EÚ prijala stratégiu spotrebite skej politiky na roky 2002 – 2006.

V tejto stratégii a konkrétnejšie v Rozhodnutí 283/199/EC Európskeho parlamentu a Rady Európy z januára 1999 sa stanovil všeobecný rámec pre aktivity Európskeho spo enstva v záujme spotrebite ov v rokoch 1999 – 2003.³¹ Spotrebite ské aktivity vychádzajú z troch strategických cie ov: vysoká spo ná úrove ochrany spotrebite a, ú inné presadzovanie pravidiel na ochranu spotrebite a a zapojenie spotrebite ských organizácií do tvorby politiky EÚ. Naplnením uvedených cie ov sa dosiahne maximalizácia výhod spotrebite ov na jednotnom trhu a integrácia spotrebite skej problematiky do každej oblasti politiky EÚ. Podstata stratégie je daná lánkom 153 Zmluvy o založení Európskeho spo enstva.

Dôvodom na vypracovanie novej stratégie bolo prijatie spo ných, resp. podobných pravidiel na zaru enie dostato nej ochrany záujmov spotrebite a a odstránenie regula ných prekážok deformujúcich hospodársku sú až. Tvorba stratégie zakomponovala pä k ú ových faktorov:

1. *Euro* - jeho uvedením na trh sa implementuje psychologická prekážka cezhrani ných nákupov a u ah uje sa porovnávanie spotrebite ských cien.
2. *Sociálne, ekonomické a technologické zmeny* - s rastom informa nej spo nosti rastie tempo využívania internetu a možnosti elektronického obchodovania. E-commerce odbúrava vzdialenos v oblasti reklamy, podpory predaja produktov a poskytovania služieb. Mení sa aj spôsob spotreby a rastie sektor služieb.
3. *Vnútorný trh* - napriek rastu cezhrani ného obchodovania spotrebite ské ceny produktov v rámci EÚ nie sú rovnaké. Dôvodom je rozdielnos národných smerníc, správania sa trhových subjektov v danom regióne, problémy hospodárskej sú aže a existujúce rôzne regionálne pravidlá na ochranu spotrebite ov.
4. *Implementácia reformy riadenia* - dynamickým prejavom ochrany politickej vôle realizova reformy riadenia bolo Lisabonské zasadnutie Európskej Rady, prijatie Bielej knihy o riadení v júli 2001 a vypracovanie Plánu lepšej regulácie. Plán obsahoval zásady dobrého riadenia: otvorenos , zú astnenos , zodpovednos , efektívnos a koherentnos . Výsledkom zasadnutia bolo zapojenie spotrebite ov do tvorby a implementácie spotrebite skej politiky.

³⁰ WEIDENFELD, W. - WESSELS, W.: *Evropská unie od A do Z*. Karolinum, UK Praha, 1995, s. 197-201.

³¹ Materiál MH SR: *Oznámenie Komisie pre Európsky parlament, Radu, Hospodársky a sociálny výbor a Výbor pre otázky regiónov*: Stratégia spotrebite skej politiky na roky 2002 - 2006. Brusel 2002, COM(2002)208 final.

5. *Príprava na rozširovanie EÚ* - niektoré pravidla ochrany spotrebite a sú prijaté skôr na národnej úrovni ako na európskej. Prístupom nových desiatich krajín do EÚ 1. mája 2004 sa heterogénos národných pravidiel zna ne zvýšila. V detailoch sa tieto pravidlá líšia, no ich podstata je podobná.

Na základe uvedených k ú ových faktorov hlavnými akciami na dosiahnutie prvého cie a Vysoká spoločná úroveň ochrany spotrebite a sú iniciatívy na sledovanie problematiky komerčných praktík a bezpečnosti poskytovaných služieb. Vysoká spoločná úroveň ochrany spotrebite a predstavuje uplatňovanie spoločnej sústavy jednoduchých a jasných pravidiel a bezpečnostných požiadaviek v rámci EÚ formou rámcových smerníc a štandardov. Naplnením tohto cie a je zaplnenie medzier medzi existujúcimi pravidlami EÚ posilnením zodpovednosti obchodu a spotrebite a, samoreguláciou a štandardizáciou.

Druhý cie Účinné presadzovanie pravidiel na ochranu spotrebite ov predstavuje spoluprácu medzi inštitúciami vo verejnom a treťom sektore. Zelená kniha o ochrane spotrebite ov v EÚ³² v záujme vytvorenia formálnych podmienok položila dôraz na právne nástroje podobné tým, ktoré existujú v ostatných oblastiach politiky EÚ. Tieto právne nástroje sú základom dohôd o spolupráci s tretími krajinami. V rámci tohto cie a je potrebné presadzovať ciele stanovené v ustanovení Amsterdamskej zmluvy súvisiace s implementáciou obľanskej spolupráce v spotrebite skej politike.

V súvislosti s formovaním spotrebite skej politiky v obľanskej spoločnosti sa žiada osobitne vyzdvihnúť tretí cie - Vhodné zapojenie organizácií spotrebite ov do politiky EÚ. Tento strategický cie vymedzuje možnosť spotrebite ov vstupovať do tvorby spotrebite skej politiky, ktorá sa ho dotýka. Biela kniha o riadení navrhuje, aby konzultatívny proces prebiehal v súlade so spoločne dohodnutými štandardmi a prihliadal na zdroje obľanskej spoločnosti. Na úrovni Európskeho parlamentu je z toho dôvodu zriadený *Výbor pre otázky spotrebite ov*. Ide o poradný orgán skladajúci sa zo zástupcov spotrebite ských organizácií členských krajín a z celoeurópskych organizácií. Spotrebiteľia majú v rámci Výboru možnosť participovať na európskom štandardizačnom procese, ktorý však stále nie je vyvážený vo vzťahu k dominantnému postaveniu súkromných trhových subjektov. Prínosom z hľadiska účasti spotrebite ov na inostiach inštitúcií EÚ je Zmluva z Nice, ktorá v l. 257 uvádza zoznam predstavite ov obľanskej spoločnosti v Európskom hospodárskom a sociálnom výbore.

Účinnosť zapojenia sa spotrebite ov do tvorby spotrebite skej politiky je úzko spätá s princípom subsidiarity. Z tohto hľadiska je potrebné zastúpenie spotrebite ov v orgánoch aj na nižšej ako európskej úrovni, čiže národnej. Dôležitá je spätná väzba, ktorá spočíva v tom, že zástupca spotrebite ov posúva proklamované myšlienky širokej verejnosti. Rastúce okakávanie spotrebite ov, že získajú úplný prístup k informáciám o európskych záležitostiach, si vyžadujú modernú, účinnú a spoľahlivú politiku, ktorá by prihliadala na najnovší vývoj výskumu a znalostí. Ide o trvalú výzvu pre Európsku komisiu a ostatné inštitúcie EÚ, viazané politikou otvorenosti a zodpovednosti.

³² COM (2001) 531 final

Osobitne v kontexte jednotného trhu sa oraz viac dostáva do pozornosti vzdelávacia politika, ktorá zabezpečí, aby spotrebiteľia nakupovali s dôverou a pri plnom vedomí svojich spotrebiteľských práv. Aktivity na úrovni EÚ sa zameriavajú na špecifické problémy cezhraničných transakcií, európsku dimenziu práv spotrebiteľa a na výmenu skúseností medzi členskými štátmi. Z naznačených súvislostí vyplýva, že veľká časť zodpovednosti za informovanie a vzdelávanie spotrebiteľa spočíva na národných, regionálnych a miestnych orgánoch. Pre podporu a rozvoj spotrebiteľského vzdelávania je potrebné prijať školiaci program pre pracovníkov týchto organizácií. Consumers International (svetová spotrebiteľská organizácia) v rámci podpory a rozvoja kvalifikovaného personálu vykazuje rozdiely v rámci EÚ, a to z hľadiska vplyvu, štruktúry a kapacity. Európska komisia sa v rámci tejto stratégie zameriava na budovanie manažmentu, lobbingu, spotrebiteľských zákonov a podnecuje členské štáty k podobným spotrebiteľským aktivitám.

Ako sa v konkrétnom poňímaní implementuje výchova a vzdelávanie v oblasti cestovného ruchu a kultúry? Práve vzdelávacie inštitúcie sú tým správnym subjektom, ktoré:

- môžu v rámci celoživotného vzdelávania a ďalšieho profesijného vzdelávania vychovávať novú generáciu manažérov ovplyvujúcich dané oblasti,
- rozšíriť, doplniť a inovovať vedomosti a znalosti riadiacich pracovníkov z praxe v úsilí zefektívniť ich manažérske a marketingové inštitúcie,
- pripraviť moderných manažérov - propagátorov manažmentu a marketingu ako neoddeliteľnú súčasť rozvoja v oblasti kultúry a cestovného ruchu.

Príkladom univerzitného spotrebiteľského vzdelávania a vzdelávania manažérov podnikateľských subjektov v cestovnom ruchu a manažérov kultúrnych inštitúcií je Katedra manažmentu kultúry a turizmu Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (alebo len Katedra), ktorej "brány" každoročne opúšťa cca 150 študentov dennej aj externej formy štúdia. Katedra sa svojou ponukou ekonomických disciplín prispôsobuje meniacim sa trhovým podmienkam a preto aj dnes je zámerom predkladaného príspevku polemizovať nad prebiehajúcim vzdelávacieho procesu a nad správnou obsahovou štruktúrou disciplín zameraných na manažment a marketing v kultúre a v cestovnom ruchu. Pracovníci Katedry každoročne realizujú výskumné aktivity a jednou z nich bol aj výskum realizovaný v prvom polroku 2005, zameraný na uplatňovanie spotrebiteľských nástrojov v cestovnom ruchu v Slovenskej republike.

V rámci dotazníkového prieskumu sme oslovili 200 náhodne vybraných respondentov v Slovenskej republike. Výsledky výskumu sme vyhodnotili v podobe absolútneho a relatívneho vyjadrenia a na základe kvalitatívnej a kvantitatívnej analýzy. Z výberového súboru bolo 90 (45%) mužského pohlavia a 110 (55%) ženského pohlavia. Zastúpené boli všetky nami zvolené vekové kategórie, pričom v prvej vekovej kategórii 18-30 rokov bolo 28% respondentov, v druhej 31-40 rokov 34%, v tretej 41-50 rokov 19%, vo štvrtjej 51-60 rokov 13% a v poslednej kategórii nad 61 rokov 6% respondentov. Ďalším analyzujúcim

kritériom popri pohlaví a veku bolo dosiahnuté vzdelanie. Najvä šiu skupinu 74% respondentov tvorili ob ania so stredoškolským vzdelaním, 23% s vysokoškolským a 3% ob anov malo základné vzdelanie.

V rámci dotazníkového prieskumu spadajúceho k tejto téme príspevku bolo položených päť otázok, ku ktorým sme si stanovili nasledovné hypotézy:

1. Domnievali sme sa, že nadpolovi ná vä šina respondentov pozná právne normy týkajúce sa ochrany spotrebite a v cestovnom ruchu a vie ich efektívne využívať vo svoj prospech pri domáhaní sa odškodnenia.
2. Domnievali sme sa, že nadpolovi ná vä šina oslovených respondentov nie je spokojná s postupom cestovných kancelárií pri vybavovaní reklamácie.

V prvej otázke .1 sme zis ovali, ktoré zo spotrebite ských práv považuje klient cestovnej kancelárie / agentúry za najdôležitejšie. Respondenti mali možnosť ozna či viaceré práva, ktoré sme prostredníctvom bodovej metódy zoradili do poradia od najdôležitejšieho, po najmenej dôležité právo. Výsledky znázorňuje tabu ka 1.

Tabu ka 1

<i>Spotrebite ské právo</i>	<i>Frekvencia výskytu</i>	<i>%</i>	<i>poradie</i>
Právo na poskytnutie služieb v dohodnutom rozsahu a kvalite	96	30	1
Právo reklamovať neposkytnutie služieb v dohodnutej kvalite	80	25	2
Právo na dodato né informácie, ktoré neboli uvedené v katalógu	64	20	3
Právo na ochranu osobných údajov, ktoré v súvislosti so zájazdom poskytol klient cestovnej kancelárii	48	15	4
Právo kedykoľvek pred za atím zájazdu zruši svoju účasť pri dodržaní stornovacích podmienok	32	10	5
Spolu	320	100	

Zdroj: vlastné spracovanie, 2005

Zo skuto ností uvedených v tabu ke 1 vyplýva, že za najdôležitejšie právo považuje 30% klientov, právo na poskytnutie služieb v dohodnutom rozsahu a kvalite. 25% respondentov uviedlo právo reklamovať neposkytnutie služieb v dohodnutej kvalite. 20% spotrebite ov uprednosťuje právo na dodato né

informácie, ktoré neboli uvedené v katalógu. Posledné dve miesta cca s 5% diferenciou boli priradené právu na ochranu osobných údajov a právu zrušiť svoju účasť na zájazde pri dodržaní stornovacích podmienok.

V druhej otázke sme kládli respondentom otázku, *či boli ako klienti cestovnej kancelárie / agentúry už poškodení*. Odpovede sú zaznamenané v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Alternatíva	<i>Počet respondentov</i>	<i>%</i>
<i>ÁNO z toho:</i>	<i>90</i>	<i>45</i>
Nesplnenie podmienok uvedených v zmluve	78	39
Nekvalifikovaní delegáti	12	6
<i>NIE</i>	<i>110</i>	<i>55</i>
<i>Spolu</i>	<i>200</i>	<i>100</i>

Zdroj: vlastné spracovanie, 2005

Z výsledkov uvedených v tabuľke 2 vyplýva, že 45% respondentov sa stretlo s nekvalitnými službami cestovných kancelárií. Najčastejším prípadom nepokojnosti boli nesprávne prezentované informácie v katalógoch cestovných kancelárií / agentúr, o sa týka podmienok ubytovania. Ako príklady respondenti uvádzali, že vzhľad (obrázok) chaty, v hoteli, apartmánu a ich vnútorné vybavenie sa nezhoduje s reálnou situáciou. Avšak tiež uvádzali, že nemali k dispozícii prístelky, zariadenie izieb bolo špinavé, posteľné prádlo nevyumierané, izba nemala výhľad na more a pod. Zvyšných 13% sa sťažovalo na nekvalifikovaných delegátov (sprievodcov), ktorí boli príliš mladí a neskúsení na vykonávanie danej funkcie, nemali uvedené konzultácie hodiny a veľmi ťažko sa s nimi dalo skontaktovať. V odpovediach sme našli ako dôvod nespokojnosti aj to, že znalosť sprievodcov o konkrétnom letovisku bola nedostatočná a nevedeli odpovedať na otázky ohľadom historických pamiatok a pod. 55% respondentov uviedlo, že neboli poškodení cestovnou kanceláriou.

V súvislosti s touto problematikou bola nastolená aj otázka 3: *V prípade, že ste boli poškodení, boli ste spokojní s vybavením Vašej reklamácie? Zaujímalo nás, či respondenti vynaložili aktivitu na obhajobu svojich práv a ako bola ich reklamácia uzavretá*. Vyhodnocovali sme len tú časť výskumnej vzorky, ktorá uviedla v predchádzajúcej otázke, že bola poškodená cestovnou kanceláriou / agentúrou. Údaje zaznamenáva tabuľka 3.

Tabu ka 3

<i>alternatíva</i>	<i>Po et respondentov</i>	<i>%</i>
<i>ÁNO, z toho:</i>	<i>62</i>	<i>69</i>
Rýchlos vybavenia reklamácie	38	42
Kvalifikovaný personál a jeho ústretovos	24	27
<i>Nereklamoval</i>	<i>12</i>	<i>13</i>
<i>NIE, z toho:</i>	<i>16</i>	<i>18</i>
Pomalos vybavenia reklamácie	6	7
Nekvalifikovaný personál	10	11
<i>Spolu</i>	<i>90</i>	<i>100</i>

Zdroj: vlastné spracovanie, 2005

Z výsledkov zhrnutých do tabu ky 3 vyplýva, že 69% respondentov bolo spokojných s priebehom reklama ného procesu a s jeho kone nou fázou. Ako dôvod spokojnosti uvádzali predovšetkým rýchlos vybavovania reklamácie (o spôsobe vybavenia reklamácie boli vyzrozmene ní klienti v priebehu nieko kých dní) a prístup, i ústretovos personálu cestovných kancelárií / agentúr, rieši daný problém. 18% respondentov odpovedalo na otázku záporne, i že neboli spokojní s vybavením reklamácie. Z toho 11% uviedlo ako dôvod nespokojnosti nekvalifikovaný personál, jeho prístup ku klientom a 7% nebolo spokojných s rýchlos ou vybavenia reklamácie. Pri analyzovaní danej otázky sme vymedzili aj tretiu skupinu respondentov a to takých, ktorí aj napriek tomu, že boli poškodení, produkt, resp. balík služieb nereklamovali. Ako dôvod takéhoto postoja zvä ša uvádzali, že nemajú dobré skúsenosti s reklamáciami, že aj tak doposia nebola ich reklamácia uznaná, nemajú dostatok asu na zd havú administratívnu prácu spojenú s reklama ným procesom, resp. išlo o produkt, ktorý nebol až tak finan ne náro ný, aby zasiahol do ich rozpo tu.

V alšia otázka .4 znela: „Domnievate sa, že ste ako klient cestovnej kancelárie / agentúry dostato ne chránený?“ Výsledky analýzy sú zapracované do tabu ky 4.

Tabu ka 4

<i>Alternatívy</i>	<i>Po et respondentov</i>	<i>%</i>
<i>ÁNO</i>	<i>168</i>	<i>84</i>
<i>NIE</i>	<i>32</i>	<i>16</i>
<i>Spolu</i>	<i>200</i>	<i>100</i>

Zdroj: vlastné spracovanie, 2005

Analýza odpovedí na otázku, ako to poukazuje tabu ka 4 nás milo prekvapila, nako ko až 84% respondentov si zastáva názor, že sú dostato ne chránení zo strany cestovnej kancelárie / agentúry. V prípade nejakej nepríjemnej udalosti im

bude organizácia plne nápomocná, uhradí im ich náklady spojené s odškodnením, resp. pomôže pri vybavovaní administratívnych náležitostí. Uvedený fakt je odrazom aj toho, že i napriek krachu niektorých cestovných kancelárií, málo klientov si zisuje, že cestovná kancelária je lenom Asociácie cestovných kancelárií, o všetko zahája ich poisťné krytie, alebo ako by konala v prípade poisťnej udalosti a aké povinnosti z toho vyplývajú pre neho. Len 16% respondentov vyjadriло spotrebiteľskú nedôveru voči cestovným kanceláriám / agentúram.

V ďalšej otázke č. 5 sme skúmali, či klienti poznajú inštitúcie, na ktoré sa môžu obrátiť v prípade porušenia ich spotrebiteľských práv zo strany cestovnej kancelárie / agentúry. Otázku sme analyzovali na základe vzdelanostnej úrovne, nakoľko sme predpokladali, že znalosť inštitúcií súvisí s dosiahnutým vzdelaním a celkovo s absolvovaním spotrebiteľskej politiky vo vyššom stupni edukačného procesu. Väčšina opýtaných (110), ktorí odpovedali, že áno, 55%, na našu otázku však odpovedala záporne. Tí, ktorí odpovedali kladne, uviedli inštitúcie, ktoré sú uvedené v tabuľke 5.

Tabuľka 5

Alternatíva / Vzdelanie	základné		stredné		vysokoškolské		Spolu	
	p o et	%	p o et	%	p o et	%	P o et	%
ÁNO z toho:	0	0	5	2	3	1	9	4
			4	7	6	8	0	5
SOI	0	0	3	1	2	1	5	2
			4	7	0	0	4	7
SACR	0	0	1	6	8	4	2	1
			2				0	0
SACKA	0	0	8	4	8	4	1	8
						6		
NIE	6	3	9	4	1	5	1	5
			4	7	0		10	5
Spolu	6	3	1	7	4	2	2	1
			48	4	5	3	00	00

Zdroj: vlastné spracovanie, 2005

Legenda:

SOI – Slovenská obchodná inšpekcia

SACR – Slovenská agentúra cestovného ruchu

SACKA – Slovenská asociácia cestovných kancelárií a cestovných agentúr

Ako z tabuľky 5 vyplýva, len 45% klientov v prípade porušenia ich spotrebiteľských práv pozná inštitúcie, na ktoré sa môžu obrátiť v prípade pomoci. Z hľadiska vzdelanostnej úrovne však o spotrebiteľských inštitúciách vedia viac respondenti so stredoškolským vzdelaním (27%), čím sa nám náš predpoklad nepotvrdil. Z uvedených inštitúcií najväčšiu frekvenciu výskytu mala Slovenská

obchodná inšpekcia 27%, potom Slovenská agentúra cestovného ruchu 10% a napokon Slovenská asociácia cestovných kancelárií a cestovných agentúr 8%. Ani jeden z respondentov nevedel žiadnu neziskovú organizáciu na ochranu spotrebiteľa, ako sú napríklad Združenie slovenských spotrebiteľov, Fórum spotrebiteľov, Asociácia spotrebiteľských subjektov Slovenska a pod., o vypovedá o nedostatku úrovni spotrebiteľského povedomia. Zaujímavosťou je však aj zistenie, že nikto z respondentov so základným vzdelaním, neodpovedal na našu otázku kladne.

Na základe uvedených analýz dotazníka sme prišli k záveru, že nadpolovičná väčšina respondentov pozná právne normy týkajúce sa ochrany spotrebiteľa a v cestovnom ruchu, čím sa naplnila len jej prvá časť. Druhá hypotéza, ktorá znela, že nadpolovičná väčšina oslovených respondentov nie je spokojná s postupom cestovných kancelárií / agentúr pri vybavovaní reklamácie sa nepotvrdila. Viac ako 50% bolo spokojných s vybavením reklamácie. Analýza otázok nám však poukázala na to, že respondenti ale jednoznačne nevedia, na ktorú spotrebiteľskú organizáciu sa môžu obrátiť v prípade porušenia ich spotrebiteľských práv. Na uvedený výsledok zrejme vplyva skutočnosť, že respondenti nemajú dostatočné informácie o existovaní, funkciách a aktivitách jednotlivých spotrebiteľských organizácií, najmä tých po neštátnej línii. V konkrétnych prípadoch porušenia ich práva nevedia, kde sa majú domáhať nápravy a ako postupovať, resp. nepoznajú a nevyužívajú poradenské služby spotrebiteľských organizácií. Spotrebiteľská politika je pre občanov málo viditeľná.

Jedným z riešení, ako uvedeným nedostatkom predísť, resp. negatívny stav eliminovať je prehĺbiť spotrebiteľské vzdelávanie na univerzitách a nástojiť na tom, aby bola zabezpečená flexibilita a adaptácia prednášaných disciplín na trhové požiadavky. Ekonomické disciplíny, ktoré sú súčasťou študijného programu Katedry manažmentu kultúry a turizmu FF UKF v Nitre, odboru Kulturológia – riadenie kultúry a turizmu, sú výkladom o ekonomických súvislostiach kultúry a cestovného ruchu, základných finančných pojmoch s dôrazom na ich ekonomický rozmer, i ich význam pre existenciu a fungovanie cestovného ruchu. State týkajúce sa manažmentu zoznamujú študentov s hlavnými koncepciami i praxou kultúrneho manažmentu a manažmentu podnikov, vrátane spektra používaných ekonomických nástrojov. Uvádzajú študentov do všeobecnej teórie manažmentu kultúrnych inštitúcií ako aj podnikateľských subjektov a sprostredkujú základné informácie o manažérskych funkciách v kultúrnych inštitúciách, podnikateľských subjektoch a občianskych združeniach. Disciplína ale vedie študentov k osvojeniu si základných manažérskych zručností ako sú: tvorba a presadzovanie stratégie, plánovania, rozhodovania, organizovania, vedenia ľudí a kontroly na prípadových štúdiách. V rámci marketingu kultúry a cestovného ruchu sa študenti zoznamujú s teóriou a praxou marketingu produkcie, zmeny a spotreby produktov ako aj s problematikou ich distribúcie, i propagácie. Študenti sú vedení k zvládnutiu základných zručností potrebných pre zabezpečenie ekonomických predpokladov inosti podnikateľských subjektov v cestovnom ruchu a kultúrnych inštitúcií, ako sú: finančné plánovanie, prieskum trhu, tvorba marketingových stratégií, organizácia predaja produktu, jeho cenotvorba, propagácia a public relations.

Súčasťou marketingu je potrebné naučiť marketérov pozerať sa na obchod aj z pohľadu spotrebiteľa. Vedieť k nemu správne pristupovať a poznať jeho práva a povinnosti. Ide teda o vzdelávanie v spotrebiteľskej politike, resp. v zjednodušenom ponímaní o ochranu spotrebiteľa a v cestovnom ruchu. V tejto oblasti pod pojmom spotrebiteľ chápeme klienta podnikateľského subjektu, resp. návštevníka kultúrnej ustanovizne, ktorý prichádza za účelom uspokojenia si sociálnych a poznávacích potrieb. Vzdelávanie spotrebiteľa sa zameriava na „úlohu spotrebiteľa, na spôsoby ako má riešiť problémy a na cieľ podpory osobného rozvoja. Cieľom tohoto vzdelávania je vytvoriť nezávislé kritické myslenie, vedomosť individualít, ktoré by odrážali výber kultúrneho sveta a ako ich, ostatných spotrebiteľov a životné prostredie tento výber ovplyvňuje.

Kontaktná adresa:

Ing. Alojzia Gažiová, PhD.,
Katedra manažmentu kultúry a turizmu
Filozofická fakulta UKF v Nitre
Hodžova 1
949 74 Nitra

e-mail: agaziova@ukf.sk

TEXTFUNKTION ALS EINES DER KRITERIEN FÜR DIE TEXTSORTENBESTIMMUNG BEI WITZEN

Juraj Glov a, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Die Textlinguistik hat in den letzten Jahren bei der Suche nach einheitlichen Kriterien für eine zufrieden stellende Textsortenbestimmung entscheidende Schritte getan, Tatsache aber ist, dass es immer noch Texte gibt, die sich in gewisser Weise einer eindeutigen Eingliederung trotz ihrer Komplexität sträuben. Zu solchen Textsorten gehören außer anderen auch Wort- und Sachwitze.

Schlüsselwörter

Textsorte, Lokution, Illokution, Perlokution, Sprechakte, Textfunktion

Heute wird der Witz in der gängigen Literatur fast schon selbstverständlich als Textsorte betrachtet. Dass aber gerade Witze sich bei einer komplexen Betrachtung in mancherlei Hinsicht einer Einordnung zu Textsorten nach den aktuell gültigen Kriterien der Textlinguistik sträuben, wird sich im Verlauf der nächsten Abschnitte zeigen.

Die Rechtfertigung eines solchen Vorhabens liegt in aller ersten Reihe im Auftreten „allgemeinsamer“ Merkmale. Diese Merkmale sind verschiedener Natur. Sie gehören zu Teilaspekten einer umfassenden Textsortenbetrachtungsweise. Die Betonung liegt hier auf dem Attribut „umfassend“, weil die Textsortenforschung in früheren Stadien ihrer historischen Entwicklung oft die Tendenz hatte, die Gewichtung einzelner Teilaspekte zu überbewerten.

Den derzeit universellsten Rahmen eine Textsortenklassifizierung bietet die Arbeit von Heinemann (in: Adamzik /Hrsg./2000: 9). Sein Vier-Ebenen-Modell stellt ad dato wohl die komplexeste Betrachtungsweise der Kategorie Textsorte überhaupt dar (ob in Zukunft dieses Model noch mit Kriterien angereichert werden muss, wird sich zeigen, entfallen sollte aber keines der momentan enthaltenen). Es geht von der Relevanz aller Teilaspekte für eine zufrieden stellende Gliederung der Texte in Textsorten aus und synthetisiert diese alle in einem System. Ein weiterer entscheidender Punkt seines Modells ist die Tatsache, dass die Einbeziehung dieser Kriterien nicht hierarchisch erfolgt, d.h. Teilaspekte werden nicht überbewertet, wie es in der Vergangenheit oft der Fall war, sondern stehen nebeneinander, das heißt, dass sie alle für eine erfolgreiche Textsortenbestimmung relevant sind. Diese Betrachtungsweise sieht er als Konsens für die Eingrenzung der „*Basiseinheit*“, die als Grundbedingung für die Etablierung dieser Disziplin notwendig ist. „*Erste Ansätze könnten sich aus einem – über eindimensionale Textsortenkonzepte hinausgehenden – integrativen Textsortenverständnis ergeben, wie sie in so genannten Mehrebenen-Modellen formuliert werden.*“ (ebd.: 15). In seinem Modell gibt er einer Schichtung in vier Grundebenen Vorzug: „*eine formal-grammatische, eine inhaltlich-thematische, eine situative und eine funktionale Ebene*“ sind für ihn ausschlaggebend bei der Textkonstitution. Die Ebenen werden

dann mit Differenzierungskategorien weiter unterteilt und diese werden wieder in Merkmale unterordnet. Diese drei Schichten sollen letzten Endes zu so genannten „*Merkmalskomplexionen*“ zusammengeschlossen werden.

Wir möchten uns hier kurz einige Gedanken über eine dieser Teilebenen, über die funktionale, äußern. Vor allem über Schwierigkeiten, die mit der Gliederung von Textsorten nach Teilkriterien entstehen können. Der Witz ist der beste Beweis, dass Einzelaspekte bei Textsorten nicht als konstitutiv angesehen werden dürfen, und dass diese für eine sichere Textsortenbestimmung nicht genügen.

Die Ausgangsbasis solcher Gliederungsversuche finden wir in der Sprechakttheorie von Austin und Searle (1975). Diese Theorie wurde für die Bestimmung von Sätzen und Aussagen nach ihrer kommunikativen Funktion entwickelt und später von der Textsortenforschung mit oder ohne Änderungen übernommen und auf Texte appliziert. Eben diese Satzcentriertheit wurde später auch zum Kritikpunkt vieler Textsortenforscher, dazu aber später. Die Sprechakttheorie geht davon aus, dass jede Aussage eine bestimmte Intention enthält. Ein Sprecher verfolgt also mit der Äußerung eines Satzes ein gewisses Ziel, d.h. er will beim Hörer eine gewisse Aktivität (im breitesten Sinne) erreichen. Jede Aussage hat damit drei Grundaspekte: Lokution, Illokution und Perlokution. Lokution ist die sprachliche Äußerung selbst. Die Illokution ist sozusagen die Intention hinter den Worten, d.h. das, was der Sprecher beim Hörer zu erreichen versucht. Ob es ihm letztendlich auch gelingt, das zu erreichen, was er sich vorgenommen hat, hängt nicht nur von der Form (Lokution) ab, sondern von vielen anderen Faktoren, wie der Situation, dem Zustand des Hörers usw. Die Perlokution schließlich ist das Erreichte, die Tätigkeit, Reaktion usw. selbst. Falls dem Sprecher mit seiner Aussage gelungen ist, was er sich vorgenommen hat, sprechen wir von einer geglückten Kommunikation. Die Sprechakte werden dann nach der Illokution in einige Gruppen unterteilt. Die Anzahl variiert, vor allem bei den Textillokutionen (bei Große sind es 8 bei Brinker 5, siehe ebd. 14). Diese Gruppen wurden als Ansatz für die Textsortenforschung verwendet. Man spricht hier von so genannten Makrosprechakten, wobei diese als Grundfunktion eines bestimmten Textes zu verstehen sind. Dieser Funktion sind dann alle Teilfunktionen (das wären dann wahrscheinlich Satzillokutionen) unterordnet. Eben diese umstrittene Relation der Teilillokutionen zum Makrosprechakt wurde verständlicher Weise Gegenstand von Kritik, und zwar konkret *dass*: „... *Textsorten in diesem Verständnis auf sehr vage Komplexionen von dominierenden Illokutionen reduziert werden.*“ (aus Burkhard 1986:396, in Heinemann, ebd. S. 15). Dies ist auch ein grundlegendes Problem bei Witzen. Da diese „...im Grenzbereich zur Literatur...“ (Bußmann 2002, 372) stehen, ist die Beziehung zwischen den Einzelillokutionen und damit auch der Form und Anordnung von Informationen, meistens in keinem direkten Bezug zur Hauptfunktion „Unterhaltung“ und der Makrosprechakt lässt sich aus den Teilsprechakten in keiner Weise ableiten. Es sei denn, man würde eine Art spezifischer indirekter Sprechakte als Gruppe einführen, bei welcher mittels spezifischer Kontextanordnung, spezifischer sprachlicher Mittel und Teilillokutionen gerade die Textillokution „Kontakt“, bzw. eine ihre Untergruppe, die Unterhaltung, definiert würde. Es ist aber offensichtlich, dass dies wiederum weitere Fragen und

Probleme auftreten ließe und nur eine komplexe Studie würde die Rechtfertigung einer solchen Theorie zeigen.

Dass aber Texte sich in Gruppen nach bestimmter Zweckgebundenheit subsumieren lassen, dass sie als Ganzheit eine bestimmte kommunikative Intention verfolgen, ist trotzdem nachvollziehbar. Den Deckungsgrad solcher Makrosprechakte mit den Illokutionen bei Austin/Searle und die Beziehung zwischen Einzelsätzen und der Textfunktion (soweit es natürlich nur eine einzige gibt) wollen wir hier nicht weiter diskutieren. Wir bedienen uns der Textsortengliederung von Brinker (in Bußmann 2002, 685). Die Textsorten werden nach funktionalen Kriterien in 5 Grundklassen geteilt: Information, Appell, Obligation, Kontakt und Deklaration. Uns interessiert die Gruppe der Kontakttexte, welche außer anderen auch „...*Texte mit unspezifischer Unterhaltungsfunktion, bei fiktionalem Textthema, also ohne deiktischen Situationsbezug,...*“ umfasst (ebd., 372). Wie schon die Bezeichnung dieser Gruppe besagt, es handelt sich um Texte, die primär der Herstellung und der Erhaltung von Kommunikationskontakt zwischen Gesprächspartnern dienen. Witze sind dazu bestens geeignet, soweit natürlich die Kommunikation nach Plan verläuft. Es gibt natürlich Situationen in denen Witze als sprachliches (oder nichtsprachliches) Kontaktmittel nicht geeignet sind. Man würde für ein Kondolenzschreiben im Normalfall keine witzige Postkarte verwenden, es sei denn, es handelt sich um einen Erzfeind, da kann man wohl schon von einem gestörten Kontakt sprechen.

Ein weiterer Punkt der Kritik war die Tatsache, dass die meisten Arbeiten sich auf die Perspektive des Textproduzenten orientierten und den Hörer nur wenig beachteten. Witze aber als Kontakttexte sind gerade auf die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer ausgerichtet und soweit der Hörer einen Witz nicht versteht, ist die Reproduktion (Witze werden meistens nicht produziert) vergeblich erfolgt und die Perlokution entspricht nicht der intendierten Illokution. Das kann natürlich für Verwirrung sorgen und zum Abbruch der Kontaktaufnahme führen, man erreicht damit also eine gegensätzliche Wirkung. Im Allgemeinen kann man die Witze nicht nur als Kontaktaufnahmetexte bezeichnen, obwohl das wohl ihre Hauptfunktion ist. Natürlich kann man Witze auch als sprachliche Äußerung von Kritik, Spott oder sogar Verachtung einsetzen. Damit ist aber meistens ein andere Intention bei der Sprechhandlung verbunden, und zwar will man als Sprecher eher sich selbst auf Kosten des Hörers unterhalten oder diesen ganz einfach psychisch und emotional negativ beeinflussen, ihn zu einer negativen Reaktion (Perlokution) leiten.

Zum Schluss muss gesagt werden, dass hier nur einige Teilaspekte aufgegriffen wurden und aus Platzgründen auch nur spärlich behandelt wurden. Es steht aber fest, dass die Textsortenforschung bei ihrer Suche nach einheitlichen Kriterien von Texten noch auf einige Probleme stoßen wird, solange zumindest Texte wie Witze existieren.

Literaturverzeichnis:

1. BUSSMANN, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, ISBN 3-520-45203-0
2. ADAMZIK, Kirsten /Hrsg./ (2000): Textsorten: Reflexionen und Analysen. Staufenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen, ISBN 3-86057-680-1
3. WAHRIG, Gerhard (1973): Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh-Berlin-München-Wien, ISBN 3-570-06588-X

Kontaktná adresa

Mgr. Juraj Glova
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail: jglovna@ukf.sk

Príspevok je sú časťou riešenia projektu KEGA 3/3243/05: Návrh novej koncepcie študijného programu uvoľnenie stvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe.

ZOH AD OVANIE SÚ ASNÝCH POŽIADAVIEK V PRÍPRAVE PROGRAMOV ALŠIEHO VZDELÁVANIA U ITE OV

Alena Hašková – Dáša Klocoková – Eva Malá,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract

Providing the professional language education needed for dealing with the labour market and the application of e-learning in the teaching process are the dominant requirements in education nowadays. The authors recognise the possibilities of implementing these requirements into teacher training and present a new project designed to achieve this. The project, created by the authors of this paper, is aimed at the acquisition and development of teachers' computer competence as well as the development of their foreign language communicative competence.

Key words

language competence, computer competence, electronic teaching materials, e-learning, tutor, further teachers' education

K ú ové požiadavky na poskytované vzdelávanie

Pri koncipovaní zamerania projektu Kultúrnej a eduka nej grantovej agentúry (KEGA) *Tvorba kurikúl bakalárskeho štúdia anglického a nemeckého jazyka pre administratívu Európskej únie* jeho tvorcovia vychádzali z aktuálnych požiadaviek na poskytovanie vzdelania, medzi ktorými najrezonujúcejšia je požiadavka kvalitnej jazykovej prípravy. Táto požiadavka sa v našej spoločnosti stala dominantnou v deväťdesiatych rokoch v dôsledku otvorenia možností migrácie obyvateľstva. Následne, v dôsledku rozširovania Európskej únie a rozširovania možností uplatnenia sa na trhu práce tohto spoločnosti, sa začali objavovať rôzne špecifické požiadavky na poskytovanie jazykového vzdelania, resp. jazykovej prípravy.

Druhý významný fenomén, ktorému v súčasnosti v školstve sledujeme, je trend využívania elektronických prostriedkov na zabezpečenie vzdelávania. Namiesto tlačových učebných materiálov sa teraz čoraz častejšie a v väčšej miere používajú elektronické formy učebných materiálov. Avšak okrem učebných materiálov nám elektronické prostriedky menia aj realizované formy zabezpečovania výchovno-vzdelávacích procesov. Aj v tejto oblasti sledujeme neustále silnejúcu požiadavku riešiť vzdelávacie potreby spoločnosti prostredníctvom otvoreného vzdelávania a využívať pritom možnosti elektronického vzdelávania (tzv. e-learningu). Grafy na obrázku 1 ilustrujú vývoj zastúpenia rôznych foriem vzdelávania na trhu vzdelávania v USA a v krajinách EÚ. Konkrétne ide o formy vzdelávania podporované modernými technológiami, o prezenčné formy vzdelávania a formy vzdelávania prostredníctvom klasických textových (tlačových) materiálov. Grafy vychádzajú z oficiálnych štatistických údajov (Polák – Munk – Lanari, 2005) a z nich je následne odvodzovaná prognóza vývoja na najbližšie roky. Z

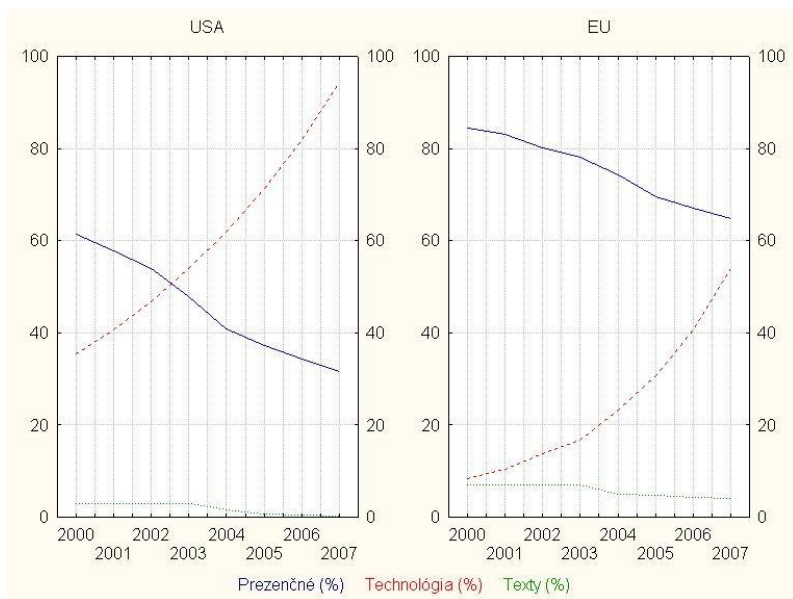
obrázka 1 jasne vidie trend zvyšovania podielu vzdelávania podporovaného modernými technológiami na úkor podielu prezen ného vzdelávania a vzdelávania pomocou textov a to rovnako v krajinách EU ako aj v USA. V roku 2002 sa podiel vzdelávania podporovaného technológiou a podiel prezen ného vzdelávania v USA dostal na rovnakú úroveň a v nasledujúcich rokoch dokonca prevýšil podiel prezen ného vzdelávania, t. j. rok 2002 sa z tohto pohľadu stal prelomovým. Vzhľadom na podobnosť trendov v USA a v krajinách EU je tento prelom možné v najbližších rokoch očakávať aj v Európe. Analýzy ukazujú, že v priebehu troch až piatich rokov aj v krajinách Strednej Európy nastane trend pozorovaný v USA a vo vyspelých európskych krajinách, a to trend postupného utlmovania tlakových textov vo výchovno-vzdelávacom procese a oraz častejšie využívanie e-learningových kurzov ako štandardnej formy vzdelávania (obr. 1).

Problematika prípravy učiteľov v kontexte súčasných požiadaviek

Na pôde pedagogických fakúlt v súvislosti s vyššie uvedenými vývojovými trendami stojíme pred závažnými otázkami, na ktoré musí prísť odpoveď práve od nás.

Prvou otázkou je schopnosť a ochota učiteľov pracovať jednak s elektronickými výukovými materiálmi a jednak v elektronickom výukovom prostredí. Úlohou pedagogických fakúlt je jednak rozvíjať tieto schopnosti u adeptov učiteľstva a jednak poskytovať učiteľom z praxe možnosti získavania náležitých kompetencií. I keď táto úloha je prioritná, nemali by sme zabúdať ani na druhú otázku a tou je otázka možnosti poskytovania jazykovej prípravy učiteľom. Táto otázka nesúvisí len s poskytovaním všeobecného vzdelania, ale odpoveď na ňu by mala v sebe reflektovať aj možnosti uplatnenia sa absolventov našich pedagogických fakúlt jednak na školách v zahraničí a jednak na bilingválnych školách u nás.

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sa snažíme zabezpečiť prípravu budúcich učiteľov v súlade s uvedenými požiadavkami prostredníctvom výuky predmetov *Didaktická technológia* a *Cudzí jazyk*, ktoré sú zaradené do študijných programov učiteľstva a výukových, ktorých zabezpečuje Ústav technológie vzdelávania a Katedra cudzích jazykov PF UKF. Otvorená ostáva otázka vytvárania možností ďalšieho vzdelávania pre učiteľov z praxe. V snahe riešiť aj tento problém vypracovali uvedené dve pracoviská spoločný projekt pod názvom *E-learning a zvyšovanie profesných kompetencií učiteľov*, ktorý je postavený na myšlienke, že najlepším spôsobom, ako pripraviť učiteľov na využívanie informačných a komunikačných technológií a e-learningu vo svojej profesijnej práci, je poskytnúť im možnosti ďalšieho vzdelávania realizovaného práve takouto formou.



Obrázok 1 Prognóza podielu zastúpenia rôznych foriem vzdelávania na trhu vzdelávania v krajinách EU a v USA

Ak v súasnosti nedisponuje poítaovou gramotnosťou, nie je schopný vo svojej práci využívať nové informačné a komunikačné technológie, čo značne znižuje kvalitu jeho práce, resp. kvalita jeho práce nemôže dosahovať potenciálne možnú úroveň. Táto skutočnosť do určitej miery limituje aj jeho potenciálne možnosti nadväzovania pozitívnych kontaktov so žiakmi a študentmi, ktorý je nevyhnutný pri každej výchovno-vzdelávacej činnosti. Významnou otázkou nami vypracovaného projektu je, že nadobudnutie a rozvoj počítaovej gramotnosti sa v súčasnosti integruje s rozvojom cudzojazyčných komunikačných kompetencií tejto skupiny. Schopnosť čítať a komunikovať v cudzom (najmä anglickom) jazyku je nevyhnutnosťou nielen kvôli získavaniu najnovších poznatkov a informácií zo zahraničných zdrojov literatúry ale i kvôli súčasnému vytvoreniu otvoreného trhu vzdelávania EÚ. A na druhú stranu tým, že kurz anglického jazyka je plánovaný vo forme e-learningového vzdelávania, učiteľia - frekvencianti kurzu získajú možnosť overiť si efektívnosť tejto modernej formy vzdelávania „na vlastnej koži“.

Projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov

Projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov *E-learning a zvyšovanie profesných kompetencií učiteľov* je reakciou Ústavu technológie vzdelávania a Katedry cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na výzvu Európskeho sociálneho fondu, konkrétne na jeho opatrenie 3.2, bod *Zvýšenie úrovne a kvality programov celoživotného vzdelávania vrátane zavedenia nových foriem vzdelávania (e-learning)*. Cieľom projektu je zlepšenie a širšie

poskytovanie ďalšieho vzdelávania u íte ov všetkých stup och škôl so zámerom zlepši ich kvalifikáciu formou e-learningu, a to prostredníctvom nasledovných aktivít:

podpora e-learningu jako novej formy vzdelávania,
implementácia programov ďalšieho vzdelávania pre u íte ov ZŠ, SŠ, VŠ,
realizácia vzdelávacích kurzov zameraných na získanie zru ností v oblasti informa ných a komunika ných technológií pre u íte ov a lektorov,
zvyšovanie cudzojazy ných komunika ných zru ností v rámci systému celoživotného vzdelávania u íte ov,
nadobudnutie, rozvíjanie, vyhodnotenie a certifikácia vedomostí a zru ností, ktoré nadobudnú frekventanti kurzov vytvorených a implementovaných v rámci projektu.

Okrem podpory e-learningu ako novej formy vzdelávania ambíciou projektu je prispie k zvýšeniu po íta ovej gramotnosti a cudzojazy nej komunika nej kompetencie po etnej cie ovej skupiny (u ítelia VŠ, SŠ a ZŠ), ktorá priamo ovplyv uje vzdelanostnú úrove celej spoločnosti.

Obsahová nápl projektu je štruktúrovaná do štyroch modulov, z ktorých dva majú charakter prípravných kurzov:

modul *Informa ná príprava* zameraný na osvojenie si základných zru ností na prácu s výpo tovou technikou ur ený pre „po íta ovo negramotných“ frekventantov,

modul *English for Teachers – Preparatory Course* zameraný na zopakovanie si resp. osvojenie základov anglického jazyka),

a dva predstavujú k ú ové nosné moduly projektu:

modul *IKT pre e-learningových tútorov* zameraný na osvojovanie si zru ností vytvárania a aplikácie elektronických materiálov s akcentom na tvorbu a aplikáciu elektronických u ebných materiálov

modul *English for Teachers* zameraný na rozvoj schopnosti komunikova v anglickom jazyku s akcentom na témach vz ahujúcich sa na oblas školstva

Osnovu modulu *Informa ná príprava* tvoria nasledujúce okruhy:

práca s po íta om v opera nom systéme MS WINDOWS,
práca s textovým editorom MS WORD,
digitálne formy komunikácie a získavania informácií,
elektronické vzdelávanie.

Cie om modulu *English for Teachers – Preparatory Course* je zopakova a systemizova u frekventantov základy slovnej zásoby z angli tiny a základy gramatiky anglického jazyka, aby boli v ašom schopní úspešne absolvova nosný odborný-jazykový modul *English for Teachers*. Obsahová nápl modulu budú tvori :

fixácia slovnej zásoby na úrovni intermediate,
fixácia systému anglickej gramatiky (podstatné mená, plurál podstatných mien, prídavné mená a príslovky, stup ovanie prídavných mien a

prísloviiek, systém slovesných asov a aspektov, slovosled anglickej vety apod.),

ítanie s porozumením, konverza né cvi enia, nácvik po úvania cudzojazy ných prejavov.

Osnovu modulu *IKT pre e-learningových tútorov* tvoria okruhy:

elektronické vzdelávanie,
tvorba prezentácií v MS PowerPoint,
MS Class Server,
externé editory,
analýza výkazov.

Cie om modulu *English for Teachers* je preh benie úrovne anglického jazyka o odborné aspekty vz ahované na oblas školstva, tj. odborná pedagogická terminológia, ítanie a porozumenie odborných pedagogických textov, prezentácia odbornej tematiky, písomné žánre odborného štýlu.

Ako systém riadenia výu by sme sa rozhodli použi softvérový LMS produkt firmy Microsoft Class Server, ktorý bol vo verzii 3.0 zavedený do užívania na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre v máji 2004 (obr. 2).

Systém riadenia výu by MS Class Server je kompatibilný s najpoužívanejším kancelárskym balíkom MS Office (import materiálov z MS Word, MS FrontPage, MS PowerPoint a export výkazov do MS Excel) a je použítite ný ako na vysokých tak aj na stredných a základných školách. Okrem toho, že Class Server bude slúži jako prostriedok realizácie asti vytváraného kurzu (realizácia modulu *English for Teachers* e-learningovou formou), bude iasto ne tvori aj nápl vytváraného kurzu (vi obsahová nápl modulu *IKT pre e-learningových tútorov*).

Záver

Prezentovaným projektom *E-learning a zvyšovanie profesných kompetencií u ite ov*, ktorý vznikol na základe spolupráce Ústavu technológie vzdelávania a Katedry cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, sa snažíme v as reagova na požiadavky, ktoré sú na nás kladené v súvislosti so sú asnými vývojovými trendmi v školstve a vo vzdelávaní. Úlohou pedagogických fakúlt je totiž pripravi nielen svojich u ite ov a svojich študentov na ich pôsobenie v nových podmienkach eduka ných prostredí ale musia sa podie a aj na zabezpe ovaní alšieho vzdelávania u ite ov z praxe, tj. aj týchto musia pripravi na ich prácu v nových o akovaných podmienkach. V tomto zmysle koncepcia projektu vytvára systémovú podporu pre celoživotné vzdelávanie u ite ov a jeho výsledky budú môc by využité ako základová báza pre alší rozvoj organizovaného zvyšovania profesijných kompetencií u ite ov.

Class Server - 5.3 Príkald - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Address http://www.lms.ukf.sk/statistika/Student/32/P1018/Page.htm

matematik matematik: Štatistické spracovanie experimentu

Tato škola Úkoly Odlásta se

Strana: 5.3 Príkald Strana 20 z 27

obrázok 1 obrázok 2 tabuľka 1 obrázok 3

Predpoklad normality

Má normálne rozdelenie

SW-W = 0,97284355; p = 0,6195

Očakávané normálne hodnoty

Pozorovaná hodnota

má normálne rozdelenie nemá normálne rozdelenie

5.3 Príkald

Ovorenie validity analýzy rozptylu:

- Normálne rozdelenie Y v jednotlivých skupinách.

Ak sú vzorky dostatočne veľké, odchýlka od normality nie je veľmi podstatná, pretože na základe centrálnej limitnej vety má aritmetický priemer približne normálne rozdelenie. Overovať normalitu je nutné iba pri malých vzorkách (<40).

Preveríme normalitu pre závislú premennú v jednotlivých skupinách podľa úrovně faktora. Na overenie predpokladu normality môžeme použiť normálny/polovičný normálny/odtendovaný normálny pravdepodobnostný graf (väčší graf) alebo histogram s normálnym preložením (menší graf), alebo môžeme testovať, či pozorované hodnoty pochádzajú z normálneho rozdelenia (Shapiro-Wilkov test).

Obrazok 1 Predpoklad n ormality

Normálny pravdepodobnostný graf porovnáva rozdelenie premenných (reziduu) s normálnym rozdelením pravdepodobnosti. Priamka predstavuje distribučnú funkciu normálneho rozdelenia. Čím sú body bližšie k priamke, tým premenné (reziduu) lepšie zodpovedajú normálnemu rozdeleniu. Polovičný normálny graf zobrazuje iba kladné normálne hodnoty. Odtendovaný normálny graf sa zas líši v tom, že skôr než je graf vytvorený, je odstránený lineárny trend. Toto často „rozprestiera“ graf, a to umožní používateľovi ľahšie objaviť odchýlky. Z histogramu zas môžeme zistiť, že ak pozorované hodnoty majú normálne rozdelenie, tak majú tvar zvonu. Shapiro-Wilkov test testuje nulovú hypotézu: H_0 : Dáta pochádzajú z predpokladaného rozdelenia. Proti alternatíve H_1 : H_0 neplatí.

V prípade, že rozdelenie skúmanej premennej nie je normálne, na testovanie sa využívajú neparametrické postupy ([Stromový](#))

Obr. 2 Ukážka u ebného kurzu vytvoreného v prostredí LMS Class Sever

Literatúra

1. BRE KA, P. – MUNK, M. - LAN ARI , D.: E-learningové prostredie MS Class Server v podmienkach UKF v Nitre. *Technológia vzdelávania, Príloha Slovenský u ite* , 13, 2005, . 4, s. 14-15. ISSN 1335-003X
2. E-learning a zvyšovanie profesných kompetencií u ite ov. Projekt programu ESF. Nitra : PF UKF, 2005
3. KV TO , K.: Kurz základ e-learningu 101. In: Kv to , K. (ed.): E-learning v eské a Slovenské republice : Stav a perspektivy. Praha : VUT, 2004. s. 190 - 207. ISBN 80-01-02923-9
4. POLÁK, J. - MUNK, M. – LAN ARI , D.: Analýza fáz implementácie systému pre riadenie výby. In: *Trendy v e-learningu: Zborník*. Praha : VUT, 2005. ISBN 80-01-03203-5

Kontaktná adresa

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.
Ústav technológie vzdelávania
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra
e-mail: ahaskova@ukf.sk

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu KEGA 3/3243/05 Návrh novej koncepcie študijného programu: uštie stvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe.

KUŽKA VYUŽITIA E-LEARNINGU V JAZYKOVEJ PRÍPRAVE

Alena Hašková – Dáša Klocoková – Silvia Pokriv áková,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

V prvej asti svojho príspevku sa autorky zaoberajú výhodami a nevýhodami e-learningových foriem vzdelávania vo všeobecnosti a zvláš v súvislosti s vyu ovaním cudzích jazykov. Druhá as príspevku je venovaná popisu e-learningového kurzu angli tiny pre za iato níkov, ktorý je vyvíjaný na základe spolupráce Ústavu technológie vzdelávania a Katedry cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

K ú ové slová

elektronické vzdelávanie, výhody a nevýhody elektronického vzdelávania, e-learningové formy vyu ovania cudzích jazykov, systém riadenia výu by (LMS - Learning Management Systems), LMS Class Server, e-learningový kurz angli tiny

1 e-learning ako nový fenomén vo vzdelávaní

Jedným zo smerov, do ktorých vyústila integrácia informa ných a komunika ných technológií do oblasti vzdelávania bol vznik elektronického vzdelávania ozna ovaného ako e-learning. Ak ný plán elektronického vzdelávania Európskej únie (COM, 2001) definuje e-learning ako využitie nových multimediálnych technológií a Internetu na zvýšenie kvality vzdelávania umožnením prístupu k prostriedkom a rôznym službám, ako aj ich vzájomnej výmeny a spolupráce. Ve mi asto je možné stretnú sa s používaním pojmu e-learning v súvislosti s akouko vek situáciou, v ktorej sa využívajú prostriedky výpo tovej a komunika nej techniky za ú elom realizácie alebo podpory vzdelávacích procesov. Skuto ným elektronickým vzdelávaním sú však len on-line uskuto ované formy vzdelávania prostredníctvom prostriedkov výpo tovej a komunika nej techniky, iže formy v ktorých je vzdelávací proces spojený nielen s využívaním po íta ov ale aj po íta ových sietí.

Eger (2005, s. 42) definuje e-learning ako elektronicky poskytované vzdelávanie. Nevyhnutným predpokladom realizácie takejto formy vzdelávania je po íta vybavený softvérom a prehliada om, ktorý umož uje pracova v sieti, pri om k jeho sú asti patrí aj multimediálna platforma založená na DC-ROM alebo DVD. Napriek tomu, že technické aspekty sú nevyhnutným predpokladom úspešnej realizácie elektronicky poskytovaného vzdelávania, celková ú inos a efektívnos elektronického vzdelávania, takisto ako aj bežného „klasického“ vzdelávania sa odvíja od použitých metodických postupov a prístupu u iacich sa k vzdelávaciemu procesu.

Výsledky výskumov zameraných na sledovanie efektívnosti a možností využívania elektronických foriem vzdelávania (Poulová, 2003, Harďošová-Malá

2004) ukazujú, že k najoce ovanejším stránkam e-learningu (jednak zo strany u iacich sa a jednak zo strany u ite ov) patria predovšetkým:

- eliminovanie problému výpadku výu by (z dôvodu absencie študenta, neprítomnosti u ite a),
- dostupnos študijných materiálov (aj v prípade neprítomnosti študenta alebo vyu ujúceho),
- možnos poskytnutia doplnkových, resp. nadštandardných materiálov a vzorových úloh,
- možnos samostatného precvi ovania,
- štúdiom pod a individuálnych potrieb a schopností u iacich sa,
- podpora tímovej práce,
- konzultácie realizované promptne a flexibilne v elektronickej forme,
- možnos elektronickeho doru ovania zadávaných prác (i už v smere od u ite a k študentom alebo naopak od študentov k u ite ovi)
- rýchla spätná väzba,
- priebežné overovanie vedomostí a jeho založenie na sebahodnotení,
- exaktnejší preh ad o práci študentov,
- moderná metóda výu by spojená s oživením výu by a aktivizáciou študentov.

2 e-learning v kontexte jazykového vzdelávania

Pri prezentovaní e-learningu sa asto uvádzajú výhody, ktoré prináša táto forma vzdelávania. Menej asto sa už hovorí o jeho úskaliach, resp. na tieto sa nekladie taký akcent ako na výhody.

Ak budeme opä vychádza z výsledkov už realizovaných výskumov (Poulová, 2003), nevýhody elektronickeho vzdelávania v porovnaní s tradi nou výu bou môžeme sumarizova v nasledovných bodoch:

- prípadné problémy s technikou (zabezpe enie techniky, prevádzkové parametre, funk nos techniky),
- náro nos tvorby elektronických u ebných materiálov a elektronických kurzov,
- dostupnos materiálov len v on-line forme,
- chýbajúce osobné kontakty (u ite – študent, študent – študent),
- potreba hovoreného slova a osobného kontaktu,
- možnos použitia k získavaniu teoretických vedomostí, potreba realizova praktické cvi enia (s konkrétnymi nástrojmi) a nácvik zru ností inou formou,
- nepriekaznos spätnej väzby (od študenta k u ite ovi),
- nízka motivácia študentov pri samostatnom štúdiu.

V spojitosti s jazykovou výu bou, ktorú sa snažíme rozvíja na základe konverza ných metód výu by a komunikácie založenej na osobnom kontakte, možno konštatova , že uvedené úskalia e-learningu nie sú zanedbate né

a v podstate odmietnutie e-learningu pre potreby jazykového vzdelávania by sme nemohli označiť za iracionálne. Okrem samotnej „podstaty“ tu však pôsobia dva faktory, ktoré z e-learningu robia veľa iný nástroj aj pre výučbu cudzích jazykov. Jeden z nich je už uvedený vyššie, v rámci prezentovaných výhod, a je ním oživenie výučby: e-learning ako moderná metóda výučby spojená s oživením výučby a aktivizáciou študentov. Oživenie súvisí s tým, že elektronické prostriedky vzdelávania sú v súčasnosti veľmi populárne (ako medzi mládežou tak aj medzi dospelými) a táto popularita spôsobuje, že majú mimoriadne vysoký motivačný potenciál. A z psychológie vieme, že pri vysokej miere vnútornej motivácie u ľudí sa dosahujú výrazné výsledky aj pri nižšej miere schopností. Druhý rozhodujúci faktor, ktorý podľa nášho názoru robí z e-learningu iný nástroj aj pre výučbu cudzích jazykov, je tiež z oblasti psychológie a je to odbúravanie bariér a komunikačných zábran, s ktorými sa často stretávame pri kontaktnej výučbe cudzích jazykov (predovšetkým u starších študentov, resp. pri výučbe dospelých).

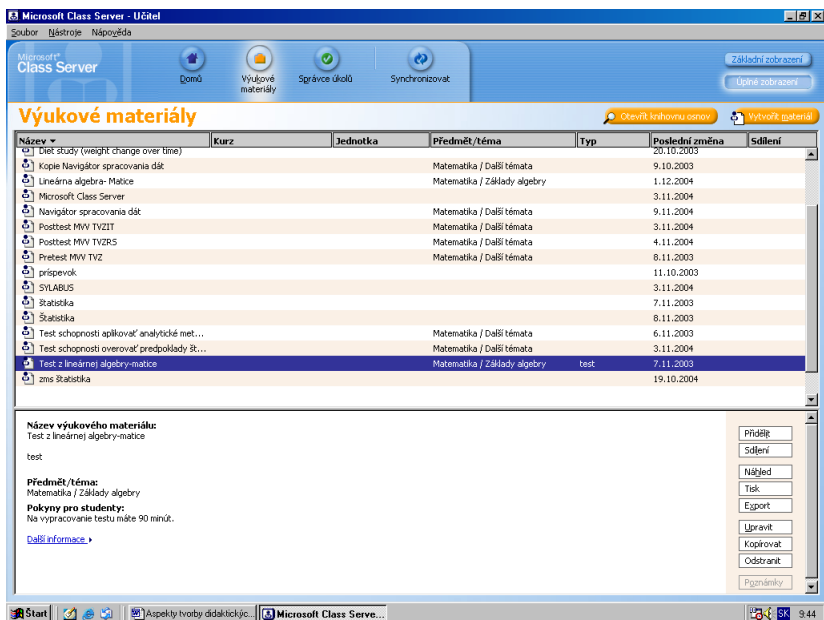
3 Systémy riadenia elektronického vzdelávania

Na zabezpečenie administrácie, riadenia a manažmentu elektronického vzdelávania, na správu výučbových jednotiek a ich obsahov, na sprostredkovanie kontaktov a spoluprácu učitelia so študentmi a medzi študentmi navzájom slúžia softvérové produkty označované ako systémy riadenia výučby, tzv. *Learning Management Systems* (LMS), resp. systémy správy výučby (CMS - *Course Management Systems*). Na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sme v máji 2004 zaviedli do užívania systém riadenia výučby Microsoft *Class Server* 3.0, ktorý pracuje nad serverovou platformou Windows 2000 a novšou. Pre svoj chod si vyžaduje:

- služby Internet Information Serveru (softvérové služby, ktoré okrem ďalších funkcií siete Internet podporujú vytváranie, konfigurovanie a správu webových stránok), ktorý je súčasťou sieťových operačných systémov,
- služby SQL Serveru alebo u menších inštalácií produktu MSDE (bezplatný produkt), ktorý sa využíva ako dátový sklad pre ukladanie študijných materiálov, informácií o študentoch a pod.

Prostredie MS Class Servera (obr. 1) umožňuje učiteľom vytvárať výučbové materiály a už ako doplnujúce materiály k učivu preberaného v rámci určitej témy alebo vo forme kurzov, resp. ucelených tematických celkov. K výučbovým materiálom môžu učitelia vytvárať úlohy, ktoré sú pridelené triedam, skupinám alebo jednotlivým žiakom. Výhodou softvérovej aplikácie MS Class Server sú šablóny pre tvorbu testov (v ponuke sú všetky štandardné druhy úloh), ktoré je možné automaticky vyhodnocovať počítačom. Študentom, ktorí majú pridelené svoje užívateľské meno a heslá, umožňuje pracovať so zadanými úlohami mimo školského prostredia. Po prihlásení sa do portálu Class Server je študent upozornený, ktoré úlohy ešte nesplnil. Po prečítaní si hlavičky výučbového materiálu, ktorý sa nachádza v zozname úloh, sa študent môže okamžite do

jeho štúdia alebo plnenia úlohy. Pri testoch študent odošle vyplnené odpovede späť Class Serveru a ten ich v závislosti od nastavenia, ktoré predtým zvolil u študenta, buď automaticky opraví alebo odovzdá študentovi na hodnotenie.



Obrázok 1 Ukážka prostredia MS Class Server – Výukové materiály

4 Ukážka využitia e-learningu v jazykovej príprave: virtuálna škola DIVES

Jednou z foriem využitia systému Class Server na PF UKF pre účely jazykovej prípravy je naše zapojenie sa do virtuálnej školy DIVES. Projekt DIVES – *Dištančné vzdelávanie pre Slovensko (študujte s nami cez Internet)* je organizovaný občianskym združením Dom Európy Bratislava s podporou Európskeho sociálneho fondu. Cieľom občianskeho združenia Dom Európy Bratislava je šírenie spoločných európskych hodnôt v multikultúrnej Európe a presadzovanie politických, kultúrnych a vzdelávacích aktivít posilujúcich vzájomnú spoluprácu a zjednocovanie Európy. K jeho aktivitám patrí organizovanie a podporovanie výchovných a vzdelávacích programov. Prostredníctvom virtuálnej školy DIVES je možné študovať niektorý z nasledujúcich 9 modulov, ktoré sú akreditované MŠ SR:

- medzinárodno-politický prehľad, európska integrácia,
- interpersonálne vzťahy a komunikácia,
- podnikanie na Slovensku,
- regionálna politika a štrukturálne fondy EÚ,
- projektový manažment,
- občianska spoločnosť, komunitný rozvoj, dobrovoľníctvo,

verejná politika a verejná správa,
anglický jazyk pre za iato níkov,
anglický jazyk pre stredne pokročilých.

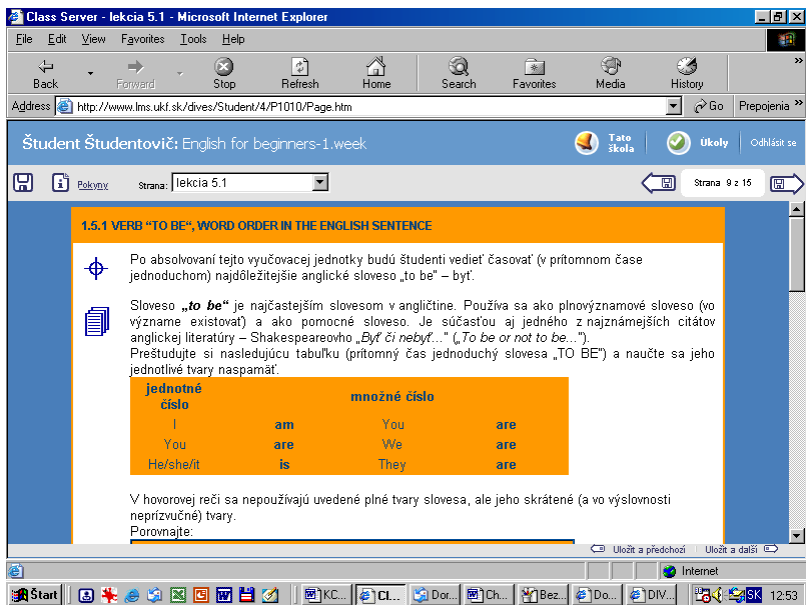
Na realizáciu kurzu *Anglický jazyk pre za iato níkov* sa Dom Európy Bratislava rozhodol použiť prostredie MS Class Server a celý modul je vyvíjaný na základe vzájomnej spolupráce dvoch pracovísk Pedagogickej fakulty UKF Nitra a to Ústavu technológie vzdelávania a Katedry cudzích jazykov.

Hlavným cieľom kurzu *Anglický jazyk pre za iato níkov* je poskytnúť frekventantom bez alebo s veľmi malou znalosťou anglického jazyka vedomosti a zručnosti, ktoré sú potrebné pre úspešné zvládnutie jazyka na za iato níckej úrovni. Tento cieľ sa premieta do štyroch cieľov a následne obsahovej náplne, takže kurz je zameraný na:

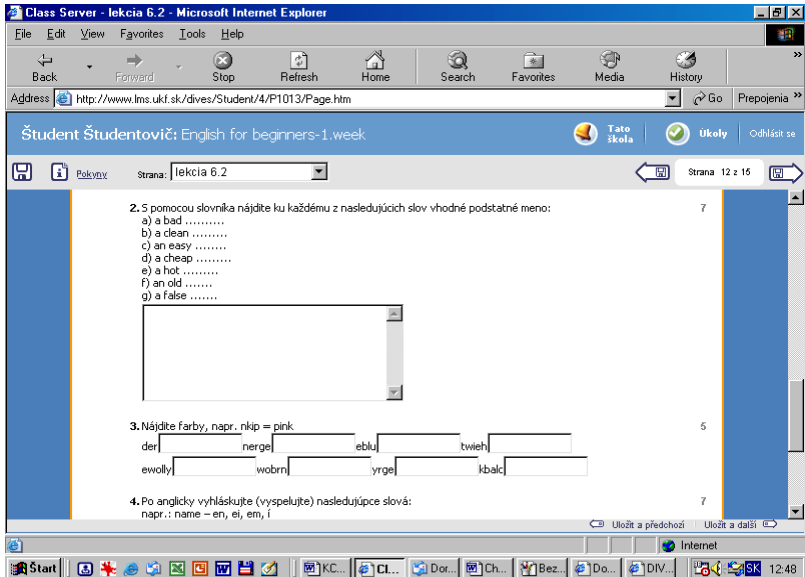
- dôkladné precvičenie gramatiky a syntaxe anglického jazyka na za iato níckej úrovni,
- získanie základnej slovnej zásoby pre zvládnutie jednoduchých denných situácií,
- získanie doplnujúcej slovnej zásoby orientovanej na prípravu študentov zvládnuť situácie v pracovnom živote,
- fonetické cvičenia zamerané na zvládnutie výslovnosti,
- jednoduché dialógy zamerané na získanie základných konverzačných zručností.

Kurz je dvojsemestrálny, pričom dĺžka jedného semestra je 13 týždňov. Každému týždňu je priradená jedna kapitola (t.j. kurz obsahuje celkovo 26 tematických celkov), ktorá obsahuje 7 lekcí. Lekcie obsahujú výklad gramatiky (obr. 2), prezentáciu slovnej zásoby, cvičenia a úlohy na danú tému a pod. Úlohy sú dvojakého typu, a to s uzavretou odpoveďou, ktoré vyhodnocuje systém a s otvorenou odpoveďou, ktoré po vypracovaní a zaslaní musí skontrolovať učiteľ (obr. 3).

Niektoré kapitoly sú doplnené grafickými a zvukovými prvkami (obrázky, tabuľky, zvukové nahrávky), prípadne odkazmi na web stránky na používanie a nácvik správnej výslovnosti. Orientáciu a navigáciu v kurze sprehľadujú použité symboly (obr. 4).



Obrázok 2 Ukážka lekcie 5.1

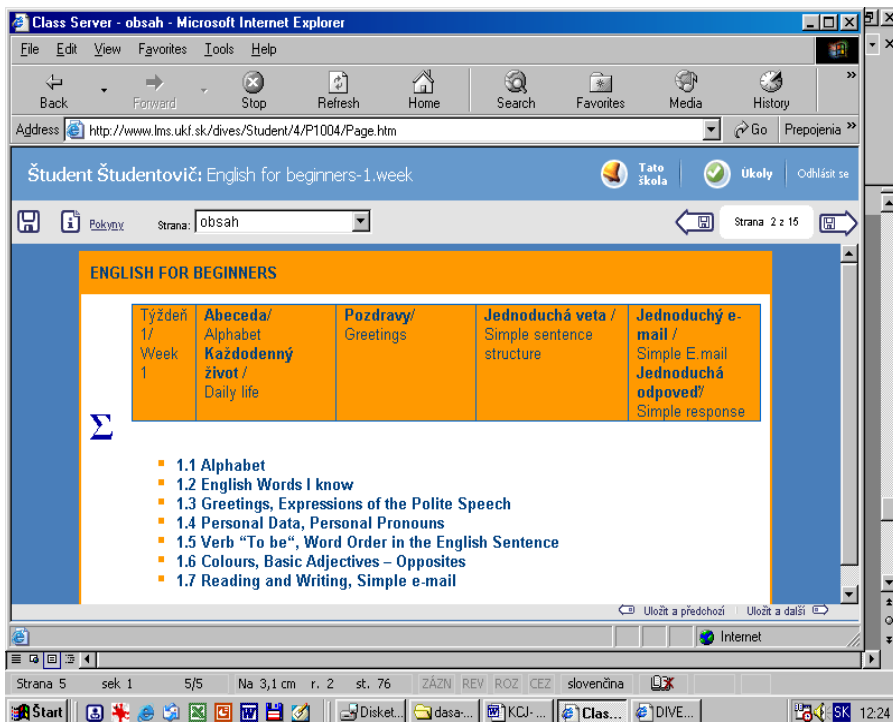


Obrázok 3 Ukážka cvičení v lekcii 6.2 v kurse Angličtina pre začínajúcich

K preberaným tematickým celkom patrí napr. predstavovanie, každodenný život, získavanie a podávanie informácií, práca a zážitky v práci (obr. 5).

-  Cieľ kurzu
 -  Motivácia
 -  Učebný text
 -  Cvičenie
 -  Poznámka
-  Zvukový záznam
 -  Zhrnutie
 -  Doporučená literatúra a zdroje
 -  Kontakt na realizačný tím

Obrázok 4 Použité symboly



Obrázok 5 Lekcie zaradené do prvej kapitoly

Príslušné kapitoly sú postupne v jednotlivých týždňoch ústníkom kurzu sprístupované v závislosti od ich výkonu. To znamená, že na to, aby študent mohol prejsť na ďalšiu kapitolu, musí dosiahnuť aspoň minimálny stanovený počet bodov za riešenia úloh aktuálnej kapitoly.

Celý kurz je realizovaný dištančnou formou. Prezenčnou formou sa realizuje jediné úvodné školenie, ktoré je zamerané na záchvat frekventantov kurzu na prácu s LMS prostredím Class Server.

5 Záver

V dnešnej dobe sa stále viac a viac diskutuje o rozvoji a vplyvu informačných technológií na spoločnosť. Tento rozvoj vplýva aj na edukačný proces. Aby si vzdelávanie zachovalo svoje „poslanie“, musí reagovať na rozvoj spoločnosti a vplyvom prichádzajúcich nových informačno-technických prvkov a výtvarných spoločnosti do výchovno-vzdelávacích procesov. Našou ambíciou je uplatniť tieto trendy v našej práci a to nás viedlo aj k zapojeniu sa do prezentovaného projektu DIVES.

Literatúra

1. BREKA, P. – MUNK, M. - LANARI, D.: E-learningové prostredie MS Class Server v podmienkach UKF v Nitre. *Technológia vzdelávania, Príloha Slovenský učeň*, 13, 2005, č. 4, s. 14-15. ISSN 1335-003X
2. COM (2001) 172 Final, 2001
3. EGER, L.: Technologie vzdělávání dospělých. Plzeň (CZ) : ZU, 2005. ISBN 80-7043-398-1
4. HARDOŠOVÁ, M. – MALÁ, E.: Didaktický softvér praktickej morfológie anglického jazyka. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie: Multimédiá vo využití cudzích jazykov. FEM SPU v Nitre, Nitra 2004, s. 57-61. ISBN 80-8069-307-2.
5. JANOVÁ, M.: Multimédiá vo využití cudzích jazykov. In: Cizí jazyky ve společném základu na pedagogických a filozofických fakultách v ČR a SR. Ústí nad Labem (CZ) : UJEP, 2003, s. 31 -44. ISBN 80-7044-497-5
6. POLÁK, J. – MUNK, M.: Class Server. *Technológia vzdelávania, Príloha Slovenský učeň*, 12, 2004, č. 7, s. 2-3.
7. POLÁK, J. - MUNK, M. – LANARI, D.: Analýza fáz implementácie systému pre riadenie výučby. In: *Trendy v e-learningu: Zborník*. Praha : VUT, 2005. ISBN 80-01-03203-5
8. POULOVÁ, P.: e-learning na FIM UHK v roce 2003. In: Květoň, K.(ed.): e-learning v České a Slovenské republice : Stav a perspektivy. Praha : VUT, 2004. s. 171 – 179. ISBN 80-01-02923-9
9. TURÁNI, M.: Dištančné vzdelávanie + e-learning = perspektíva pre všetkých. In: Dištančné vzdelávanie v aplikovanej informatike. Nitra : KI FPV UKF, 2004. s. 6 – 16. ISBN 80-8050-691-4

10. SEMRÁDOVÁ, I.: Vytváření on-line kurs . In: e-learning. Hradec Králové (CZ): Gaudeamus, 2003. s. 99 -109. ISBN 80-7041-509-6
11. ZÁLEŠÁKOVÁ, J. – KLOCOKOVÁ, D. – VESELKOVÁ, J.: Aspekty tvorby didaktických testov v prostredí MS Class Server. In Retrospektíva a perspektívy v edukácii: Zborník. 45. výroie. Nitra : PF UKF, 2004
12. ŽITNÝ, R. – HAŠKOVÁ, A.: Tvorba virtuálneho výučbového prostredia. In: Technológia vzdelávania, XIII, 2/2005, s. 6 – 8

Kontaktná adresa

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.

Ústav technológie vzdelávania

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail: ahaskova@ukf.sk

VZDELÁVANIE MARGINALIZOVANÝCH SKUPÍN V EU

Karin Jaššová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Informačná spoločnosť by mala byť vo svete orientovaná na ľudí, inkluzívna a rozvojová. Každý človek by mal mať možnosť šíriť, využívať a zdieľať informácie a vedomosti. Z tohto dôvodu je potrebné umožniť všetkým ľuďom a komunitám bez ohľadu na ich potenciál využívať informačno-komunikačné technológie (IKT) pre zabezpečenie trvaloudržateľného rozvoja, zlepšenia kvality života a v neposlednom rade sa zamerať na ochranu ľudských práv všetkých sociálnych vrstiev.

Kľúčové slová

informačná spoločnosť, marginalizované skupiny, marginalizácia, resocializácia

Úvod

V súčasnom svete na prahu 21. storočia pozorujeme transformáciu od priemyselnej spoločnosti k informačnej. Dynamický proces naštartoval základné zmeny vo všetkých oblastiach ľudského života – šírenie vedomostí, sociálnu interakciu, resocializáciu rôznych spoločenských vrstiev, ekonomiku, riadenie podnikov, politiku, médiá, vzdelávanie, zdravie, ale i vo výbere a zábavu.

Informačná spoločnosť

Priepasť vo vzdelávaní dnes viac ako kedysi vek predtým oddeľuje krajiny obdarené silným potenciálom výskumu a vývoja, vysoko efektívnym vzdelávacím systémom a širokým spektrom zariadení verejného vzdelávania a kultúry, o krajiny s nedostatkovými vzdelávacími systémami a výskumnými inštitúciami trpiacimi nedostatkom zdrojov a informačnej gramotnosti.

V spojitosti s informačnou gramotnosťou sa často vyskytuje tzv. nezrelosť v znalosti významu jej blízkych pojmov, ktoré sú „poznatkovo orientovaná spoločnosť“ a „informačná spoločnosť“.

Poznatkovo orientovaná spoločnosť prispieva k blahobytu jednotlivcov a komunit, zahŕňa sociálnu, etickú i politickú dimenziu. Informačná spoločnosť sa zase zakladajú na technických inováciách, ktoré však nemusia poskytnúť omnoho viac ako „masu nespojitých dát“ pre tých, ktorí nemajú dostatočné vedomosti na ich zvládnutie.

Niko nemá byť vylúčený z poznatkovo orientovanej spoločnosti, kde je vzdelanie verejným statkom, prístupným každému jednotlivcovi.

Schopnosť využitia informačno-komunikačných technológií (IKT) v praxi je nevyhnutné pre plynulý chod každej sociálnej vrstvy, nevynímajúc sociálne **znevýhodnené** skupiny – marginalizované skupiny, alebo sociálne **vylúčené** skupiny.

O získanie vedomostí a zručností v oblasti využívania IKT a ďalších podporných aktivít koncentrovaných na odstránenie pocitu sociálneho vylúčenia

a šírenia vedomostí vo všetkých sociálnych vrstvách sa pokúsil Ústav technológie vzdelávania PF UKF v Nitre, čím prispel k transformácii informačnej spoločnosti **marginalizovaných** skupín.

Marginalizácia a marginalizované skupiny

o je to vlastne marginalizácia? Aké sú marginalizované skupiny?

Pod **marginalizáciou** rozumieme v podstate odmietnutie uznania jednotlivca alebo skupiny. Je to vytváranie vzťahov sociálnej nerovnosti. Nejde len o chudobu, ale o ekonomickú depriváciu, ale o celkové zníženie životných šancí a obmedzenie príležitostí podieľať sa na rozhodovaní resp. možnostiach toto rozhodovanie ovplyvniť. V konečnom dôsledku vlastne ide o vylúčenie z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života.

Marginalizácia z politologického hľadiska je produktom moci, ktorá sa odráža aj v súvislosti s diskurzom – spôsobom myslenia, prezentácie a uvažovania majority, ktorá má moc, v tom ako tá väčšina uvažuje o menšinách - marginalizovaných skupinách, ktoré sú bezmocné. Je procesom manipulácie, útlaku a diskriminácie marginalizovaných menšín vládnucej väčšinou, ktorý sa v dnešnej dobe prejavuje subtílnymi formami násillia, kde už nejde o hrubú fyzickú silu, ale o „manažovanie“ myslí, napr. prostredníctvom médií. Marginalizácia sa odráža aj v jazyku médií a je dokázateľná analýzou textov - od akademických štúdií, článkov prezentovaných na internete, rozhlasu, v televízii atď.

Pod pojmom **marginalizované skupiny** rozumieme najmä sociálne znevýhodnené skupiny obyvateľov napr. dlhodobo nezamestnaní, telesne a psychicky postihnutí, nezamestnaní z radov rómskej menšiny, matky po materskej dovolenke, občania po výkone trestu, chovanci rôznych útulkov (napr. z detských domovov). Jedná sa o dezintegrovanú, demotivovanú a sociálne exkludovanú skupinu obyvateľstva, ktorá nielenže stratila možnosti zamestnania, ale vzhľadom na novú sociálnu politiku sa dostáva na hranicu biedy. Navyše vzhľadom na nedostatok vzdelanostných a sociálnu adaptabilitu nie je táto cieľová skupina schopná sama bez odbornej pomoci dostať sa z tejto sociálnej situácie.

Vzdelávanie marginalizovaných skupín

Pomaly ale isto postupujúci proces marginalizácie (viacmenej ekonomickej) obyvateľstva skupiny ťažko telesne postihnutých a vodičov sa pokúsil do určiť miery spolupráce a v rámci možností odbúra Ústav technológie vzdelávania PF UKF v Nitre.

Reagoval na výzvu, ktorú predložilo Ministerstvo dopravy, pôšt a telekomunikácií na vzdelávanie sociálne znevýhodnených skupín.

Cieľom projektu bolo podpora ekonomickej a sociálnej stability, resp. zníženie rizika sociálneho vylúčenia telesne postihnutých občanov, prispieť k podpore sociálnej integrácie a k zaradeniu ľudí so špeciálnymi potrebami do každodenného života a napredovaniu rozvoja našej spoločnosti.

Kurzu sa zúčastnili najmä telesne postihnutí z Republikovej špecifickej organizácie SZTP ťažko telesne postihnutých a vodičov. Frekventanti kurzu získali vedomosti a zručnosti nevyhnutné na prekonávanie dôsledkov zdravotného postihnutia, čím sa sprístupnila možnosť pracovného uplatnenia. Prijímali

intenzívnejšie opatrenia na vytváranie rovnakých príležitostí, na zabezpečenie rovnakého zaobchádzania a na rozvoj schopností pre samostatný život.

Kurz bol zameraný na realizáciu nasledovných aktivít:

Účastníci kurzu absolvovali **motivačný kurz** – zaradený ako prostriedok pre uplatnenie a zaradenie cieľovej skupiny na trh práce a na vyzdvihnutie a analyzovanie ich možností.

Cieľom kurzu bolo naučiť zúčastnených zvládať náročné situácie vyplývajúce z ich zdravotného stavu, zároveň ich motivovať k aktívnemu uplatneniu sa v bežnom živote, uvedomiť si hodnotu svojej osobnosti, diagnostikovať svoje vedomosti a zručnosti s cieľom pomôcť pri riešení individuálnych problémov.

alšou podpornou aktivitou bol **kurz z oblasti manažmentu**:

Cieľom bolo oboznámiť respondentov s najnovšími poznatkami v oblasti uplatnenia sa na domácom trhu práce s využitím ICT, v oblasti personálneho manažmentu, rozhodovania, motivácie, komunikačných zručností, vedenia ľudí a pod. Bol zameraný na oblasti, ktoré majú veľký vplyv na výber, prijímanie a rozmiestňovanie pracovníkov v oblasti pracovno-právnych vzťahov. Známas seminára tvorili modelové situácie, na riešení ktorých sa frekventanti priamo podieľali.

Treťou podpornou aktivitou bol kurz s názvom: **Psychologické aspekty komunikácie telesne postihnutých s intaktnými jedincami**. Hlavným cieľom bolo oboznámiť účastníkov s možnosťami vhodnej komunikácie s intaktnými jedincami a to priamym kontaktom a kontaktom prostredníctvom e-mailu, pomoc pri riešení vzájomných problémových situácií, poskytnutie modelových ukážok kontaktných situácií a ich riešenie. Realizáciou prednášok a praktických cvičení z medicínskej oblasti pod názvom: **Ochorenie osového aparátu chrbtice pri dlhodobej práci s PC** sme prispeli k oboznámeniu frekventantov o možných problémoch pri dlhodobej práci s PC, o možnostiach vytvárania (osobitne podľa diagnózy) rehabilitačných cvičení, psychologické zásady v ich liečebnom procese.

Prioritnou časťou realizovaného kurzu zameraného na odbúranie a odstránenie pocitu marginalizácie bola pre telesne postihnutých a vozíčkarov zaradená aktivita na zaškolenie **obsluhy a použitia osobného počítača**.

Obsahovou náplňou kurzu boli: základy obsluhy osobných počítačov, ochrana, operačné systémy, aplikatívne programové vybavenie (textové editory, MS Windows, Norton Commander, tabuľkové procesory, grafické editory, databázové systémy, MS DOS, Finer Rider, MS Excell, MS Word, E-mail, Internet). Účastníci kurzu získali požadované zručnosti v oblasti práce s počítačom v takom rozsahu, aby uvedené softvéry vedeli využiť v praxi.

Na základe psychologických testov a výstupných skúšobných testov sme prišli k záveru, že všetky uvedené aktivity prispeli k naplneniu stanoveného cieľa a v každej miere prispeli k sprístupneniu možností pracovného uplatnenia a sociálnej integrácie.

Kurzu sa zúčastnilo 60 respondentov, ktorí odštartovali dráhu na vytváranie podmienok pre vzdelávanie a resocializáciu marginalizovaných skupín.

alšou, vysoko marginalizovanou skupinou, je skupina ľudí takmer úplne vylúčených zo spoločenského života – obmedzených na slobode z dôvodu

výkonu väzby a výkonu trestu. Je to skupina ľudí, ktorá si v plnej miere vyžaduje resocializáciu v zmysle odstránenia existujúcich bariér, schopnosti ich plnohodnotného návratu tak do rodiny ako i do spoločnosti.

Rodinný i spoločenský život tejto cieľovej skupiny je obmedzený obrovskými kultúrnymi a štruktúrnymi bariérami. Ak sa majú priblížiť k rovnosti príležitostí v spoločnosti, ako i na trhu práce a zároveň zosúladiť pracovný a rodinný život po výkone väzby alebo výkone trestu, musíme brať do úvahy všetky bariéry a zaoberať sa nimi.

Aktivity, ktoré by viedli k resocializácii tejto cieľovej skupiny, by mali byť zamerané na viacero oblastí. Na jednej strane by sa mali zameriavať na inovátné prístupy k zlepšeniu zamestnateľnosti - na osvojenie si práce v oblasti ICT a na všeobecné zlepšenie kompetencií v záujme zamestnateľnosti. V prípade, ak by mala táto cieľová skupina aspoň z časti prekonať proces marginalizácie, vyžaduje si realizáciu rozličných aktivít podporujúcich jej odbúranie, resp. odstránenie.

Aktivity zamerané na kognitívne myslenie a motiváciu, sprostredkovanie skúseností s inými spôsobmi správania sa, poskytnutie širšieho rozhľadu, osvojením základov verbálnej komunikácie so zameraním na schopnosť osobnej prezentácie a jej psychologických aspektov, tréningov v rámci schopností prevziať zodpovednosť za seba, za následky svojich činov ako aj preberaním zodpovednosti v tesných, najmä rodinných vzťahoch by mohli prispieť k žiadanejmu procesu.

Nadobudnutými zručnosťami by sme im poskytli schopnosti, pre ktoré by boli uprednostnení pri výbere pracovných miest i v prípade zamestnávania domácimi i zahraničnými investormi, zároveň by sme prispeli aj k pozitívnemu rozhodnutiu zamestnávateľa a pri výbere pracovníkov. Všetky tréningy a školenia by nám umožnili vytváranie príležitostí, ktoré by viedli k zamedzeniu diskriminácie cieľovej skupiny.

Záver

Na základe skúseností v oblasti vzdelávania a resocializácie marginalizovaných skupín môžeme konštatovať, že navrhované a realizované vzdelávacie aktivity majú vo veľkej miere vplyv na:

Explicitnú adresnosť

Výchovno-vzdelávaciu validitu /na základe vonkajších kritérií so zreteľom na určitý sociálny vzťahový rámec/

Sociálnu a intelektuálnu validitu, prepojenie na resocializáciu marginalizovanej skupiny

Na aktivity vedúce k posilneniu jedinca

Na posilnenie kreativity frekventantov

Zosúladenie pracovného a rodinného života

K napomáhaniu plynulejšieho zaradenia sa do spoločenského života a pracovného procesu

Odporú anie:

Pri pokuse o zamedzenie vylú enia z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života by mala prioritne prebieha **inovatívnos** a to nasledujúcimi spôsobmi:

Vytvorením flexibilného a otvoreného systému, ktorý modulovito spája rôzne subjekty, podie ajúce sa na inklúzii cie ovej skupiny.

Pri om spolupráca spo íva v monitorovaní regionálnych problémov všetkými zainteresovanými, ktoré najprv analyzujeme, konfrontujeme ich priamo s možnos ami nezamestnaných a výstupy aktuálne prispôsobujeme konkrétnym požiadavkám trhu práce.

Individuálna práca s jednotlivcom, ktorý je na základe tejto metodiky pomaly motivovaný, usmer ovaný a privádzaný k individuálnym pracovným zru nostiam. Inovatívny prístup je aj v udskejšom prístupe k jednotlivcovi - aktuálna systematická pomoc pri resocializácii.

Zladenie a citlivé **prepojenie nasledujúcich troch postupov** považujeme za podstatnú inovatívnos oproti doterajšiemu stavu:

a) monitoring,

b) vyhodnocovanie analýz a štatistík,

c) individuálny prístup ku konkrétnemu loveku s jeho sociálnymi a vzdelanostnými ohraní eniami, ale aj víziami a prispôsobovaniami tréningových ponúk aktuálnym potrebám cie ovej skupiny.

Literatúra

PORUBSKÁ, G.: Požiadavky na vzdelávanie u ite ov po vstupe do EÚ. In: *Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ*. Nitra: UKF, 2002. ISBN 80-8050-657-4

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997

JASŠOVÁ, K., STOLLÁR, T.: Využitie po íta a ako podporného prostriedku v procese u enia sa. In: *Technológia vzdelávania, ro . XIII.*, 2005 . 4, s.11-13.
(http://www.culture.gov.sk/priloha_c3.htm)

Kontaktná adresa

Mgr. Karin Jaššová, PhD

Ústav technológie vzdelávania

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail: kjassova@ukf.sk

**TVORBA KURIKÚL BAKALÁRSKEHO ŠTÚDIA PRE
ADMINISTRATÍVU EÚ.
ANGLICKÝ JAZYK A KULTÚRA PRE ADMINISTRATÍVU EÚ**

**Mária Malíková - Silvia Hvozdíková,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

Abstract

Management of local authorities and local state autonomies administrations is determined by a foreign language competence of its administrators. Their effective communication competence is vital for common management of such institutions in everyday life in our society. It is the core of our paper to introduce the project focused on creation of curricula for English language competence for EU administration. We concentrate on first university degree curricula (Bc.). The first degree study is developed as a survey of socio-economic and cultural overview of EU as well as future perspectives of EU development and position of Slovakia within European structures.

Key Words

language competence, European Union, EU administration, local authority, local state autonomy, curriculum, first degree study

Úvod

Úspešné riadenie štátnej správy a samosprávy v Európskej únii predpokladá, okrem iného, znalosť cudzích jazykov riadiacich a administratívnych pracovníkov na funkčnej komunikatívnej úrovni. V súčasnej dobe cudzí jazyk ovláda menej ako 10 percent uvedených pracovníkov. Bakalárske štúdium svetového jazyka pre administratívu Európskej únie bude vhodnou prípravou pracovníkov štátnej správy, verejnej správy a samosprávy pre ich efektívne fungovanie v multilingválnej a multikultúrnej Európe.

Príprava pracovníkov pre administratívu Európskej únie bakalárskym štúdiom v terciárnom type vzdelávania nie je v SR doteraz realizovaná. Slovenská spoločnosť preto pociťuje akútny nedostatok pracovníkov administratívy, miestnej i regionálnej správy a samosprávy s kompetenciou komunikovať v niektorom zo svetových jazykov, čo im neumožňuje adekvátne a efektívne využívanie informácií a dotácií na rozvoj vo fáze po nástupe Slovenska do európskych štruktúr.

Potreba kurikúl pre bakalárske štúdium anglického jazyka a kultúry pre administratívu EÚ

Už v období pred vstupom do EÚ boli známe fakty a štúdie o nedostatku ovládania cudzích jazykov v krajinách vstupujúcich do EÚ. Medzi nimi aj v Slovenskej republike. Je zrejme, že tento nedostatok sa prejavuje najmä u obyvateľov strednej a staršej generácie. Ani v oblasti školstva a kultúry sa tento fakt nemení a zostáva bolestnou súčasťou nášho verejného života, osobitne politickej, kultúrnej a hospodárskej sféry.

Vychádzame z hlavného predpokladu, že v súasnosti na Slovensku (stav sa od začiatku riešenia projektu v roku 2002 zmenil nebadateľne), prevláda akútny nedostatok pracovníkov miestnej a regionálnej správy a samosprávy s kompetenciou komunikovať v niektorom zo svetových jazykov. Tento stav im z hľadiska funkčnosti neumožňuje efektívne vykonávanie a spracovávanie iných ako slovenských textov. Neznalosť svetových jazykov znemožňuje pracovníkom v daných oblastiach realizovať sa a spolupracovať so zahraničnými partnermi a pohotovo aplikovať získané skúsenosti do rôznych odborných kultúrnych sfér nášho života. Dopad tohto stavu vidíme aj pri neúspešnosti podávania rôznych projektov z európskych fondov a iných zahraničných zdrojov.

Bakalárska forma štúdia, ktorá by pripravila pracovníkov regionálnych a miestnych správ a samospráv sa doteraz na Slovensku nerealizuje, chceme aj tvorbou kurikúl, ktorá je hlavným cieľom tohto projektu, takouto formou prispieť ku skvalitneniu štúdia na vysokých školách.

Podobné študijné odbory v zahraničí

V našom projekte sme vychádzali aj zo štúdií zahraničných materiálov a študijných programov. Výsledkom nášho výskumu je štúdium študijných programov v zahraničí.

alež uvádzame podobné študijné odbory v zahraničí:

Česká republika: PedF UK Praha,
PedF MU Brno,
PedF J U eské Bud jovice,
PedF TU Liberec,

FF Ostravská univerzita,

Polsko: Univerzita A. Mickiewicza, Poznań

Nemecko: Univerzita Kulturwissenschaff Passau.

Príbuzné študijné odbory:

Neslovanské jazyky a literatúra

Prekladateľstvo a tlmočníctvo

Európske štúdiá

Verejná politika a verejná správa

Žurnalistika

Kulturológia

Cestovný ruch

Ciele projektu

Medzi hlavné ciele projektu patrili v období jeho navrhovania nasledujúce:

1. Vytvorenie kurikula pre bakalárske štúdiá anglického a/alebo nemeckého jazyka pre potreby širokej administratívy Európskej únie.
2. Tvorba pedagogických dokumentov a základných učebných materiálov pre navrhované štúdium.

3. Vyškolenie pracovníkov pod a navrhovaného kurikula v predgraduálnom a postgraduálnom štúdiu a dennej i externej forme.
4. Dôležitým cieľom projektu bola implementácia e-learningu a ďalších informačných technológií do vzdelávacieho procesu ako prostriedkov učenia i parciálny cieľ poítačovej gramotnosti.
5. Využívanie informačných technológií v procese osvojovania si informácií predpokladá vyhadzovanie a tvorbu učebných materiálov pre IT všade tam, kde to je možné a efektívne pre dosiahnutie hlavného cieľa.

Vlastný prínos a výstupy projektu

Vytvorenie kurikul pre bakalárske štúdium anglického /nemeckého/ jazyka pre administratívu EÚ považujeme za značný prínos do oblasti vysokoškolského štúdia. Takýto program, v súčasnej dobe najmä v externej a diaľkovej forme, by umožnil mnohým nekvalifikovaným pracovníkom administratívy EÚ, medzi ktoré patria regionálne a miestne správy a samosprávy, špecificky, školské úrady, štátne inšpekcie a iné, jazykovo a odborne sa vzdelávať. Vyzdvihol by celkovú úroveň pracovníkov administratívy a prispel by k skvalitneniu politického, hospodárskeho i kultúrneho života na Slovensku. Tvorba takýchto kurikul predstavuje obrovské možnosti pre mladých ľudí, ale aj predstaviteľov strednej generácie, pripojí sa do zložitého procesu učenia Slovenska v rozhodovacích procesoch, ktoré sa dejú na poli EÚ.

Vlastný prínos chápeme najmä v nasledujúcich dvoch oblastiach:

1. vytvorenie konkrétnych kurikul pre prípravu administratívnych pracovníkov EÚ, ktorá sa na Slovensku doteraz nerealizuje (ani v roku 2006, po období ukončenia riešenia takéhoto projektu),
2. prezentovanie získaných skúseností na odbornom seminári.

Študijný plán

Anglický jazyk a kultúra pre administratívu EÚ, jednodborové bakalárske štúdium

Záverom nášho príspevku chceme venovať prezentovaniu konkrétnych výsledkov riešenia nášho projektu, pod názvom: „Tvorba kurikul bakalárskeho štúdia anglického /nemeckého/ jazyka pre administratívu Európskej únie.“ Nasledujúca tabuľka obsahuje názvy konkrétnych disciplín študijného plánu, ich rozsah, forma ukončenia, rok štúdia a semester.

Kód	Povinné jednotky		Rozsah	Forma ukon enia	Rok štúdia	
AJKAEU 1	Po úvanie v AJ I		0+4	PH	1	
AJKAEU 2	Komunikatívna gramatika AJ I		1+1	PH	1	
AJKAEU 3	Praktická výslovnos		1+1	PH	1	
AJKAEU 4	Reálne Ve kej Británie		2+0	S	1	
AJKAEU 5	Dejiny európskej kultúry		2+0	PH	1	
AJKAEU 6	Politicko-regionálna geografia Európy		2+0	S	1	
AJKAEU 7	Základy sociológie		2+0	S	1	
AJKAEU 8	Výpo tová technika		0+2	PH	1	
AJKAEU 9	Národy a národnostné menšiny v Európe a SR,		0+2	PH	1	
AJKAEU10	Rómovia v Európe a v SR		0*2	PH	1	
AJKAEU11	ítanie v AJ I		0+2	PH	1	
AJKAEU12	Komunikatívna gramatika AJ II		1+1	PH	1	
AJKAEU13	Reálne Írskej republiky		2+0	S	1	
AJKAEU14	Prekladový seminár I		0+2	PH	1	
AJKAEU 15	Druhý cudzí jazyk I		0+2	PH	1	
AJKAEU16	Dejiny EÚ		2+0	S	1	
AJKAEU17	Integra né procesy v Európe		2+0	PH	1	
AJKAEU18	Aplikovaná psychológia		1+1	PH	1	
AJKAEU19	Nové komunika né techniky		0+2	PH	1	
AJKAEU20	Korešpondencia v AJ		0+2	PH	1	
AJKAEU21	Ústny prejav		0+2	PH	2	
AJKAEU22	Slovtvorba v AJ		1+1	PH	2	
AJKAEU23	Preh ad britskej literatúry		1+2	PH	2	
AJKAEU24	Prekladový seminár II		0+2	PH	2	
AJKAEU25	Druhý cudzí jazyk II		0+2	PH	2	
AJKAEU26	Kultúrno-historické regióny SR		2+0	S	2	
AJKAEU27	Národy a Európa		2+0	S	2	
AJKAEU28	Inštitúcie EÚ		2+0	PH	2	
AJKAEU29	Politiky EÚ		2+0	S	2	
AJKAEU30	Hospodárska politika EÚ		2+0	PH	2	
AJKAEU31	Písanie v AJ		0+2	PH	2	
AJKAEU32	Odborný AJ		0+2	PH	2	
AJKAEU33	Prekladový seminár III		0+2	PH	2	
AJKAEU34	Ob ianska spo lo nos		0+2	PH	2	

AJKAEU35	Úvod do tlmočenia		1+1	S	2	
AJKAEU36	Druhý cudzí jazyk III		0+2	PH	2	
AJKAEU37	Legislatíva EÚ		1+1	S	2	
AJKAEU38	Sociálna politika EÚ		1+1	PH	2	
AJKAEU39	Verejná správa, samospráva		2+0	S	2	
AJKAEU40	Projektový manažment		2+2	PH	2	
AJKAEU41	Plurilingvizmus		0+2	PH	2	
AJKAEU42	Odborný Aj II		0+2	PH	3	
AJKAEU43	Tlmočenie v AJ		0+2	PH	3	
AJKAEU44	Reálne krajín druhého cudzieho jazyka		1+1	S	3	
AJKAEU45	Komunikácia v druhom cudzom jazyku		0+2	S	3	
AJKAEU46	Prekladový seminár v druhom cudzom jazyku		0+2	PH	3	
AJKAEU47	Seminár k záverečnej BP		0+1	PH	3	
AJKAEU48	Národy a etniká v Európe		1+0	S	3	
AJKAEU47	Kvalita vzdelávania pre všetkých		2+0	PH	3	
AJKAEU50	Humánna ekológia		2+0	PH	3	
AJKAEU51	Projektový manažment II		2+2	S	3	
AJKAEU52	Turizmus		1+0	PH	3	
AJKAEU53	Multikultúrnosť		0+2	PH	3	

Taxatívne vymenovanie nosných tém štúdiá

- Ítanie s porozumením cudzojazyčného textu,
- Po úvanie s porozumením cudzojazyčného textu,
- Ústny cudzojazyčný prejav,
- Písomný cudzojazyčný prejav,
- Korešpondencia v cudzom jazyku,
- Stručný prehľad jazykovedy,
- Stručný prehľad literárnej vedy,
- Úvod do dejín a kultúry daného etnika,
- Reálne anglicky hovoriacich krajín
- Teória prekladu odborných textov,
- Základy sociológie,
- Integračné procesy v Európe,
- Odborný jazyk AJ
- Druhý cudzí jazyk.
- Dejiny Európy a EÚ,

- Globalizačné tendencie a ich dopad na SR,
- Európske inštitúcie,
- Legislatíva EÚ,
- Hospodárska a sociálna politika EÚ,
- Štátna správa, verejná správa a samospráva,
- Úvod do projektového manažmentu.
- Medzinárodné vzťahy.

Odborný profil absolventa bakalárskeho štúdia

Absolvent odboru Anglický jazyk a kultúra pre administratívu Európskej únie bude ovládať anglický jazyk na funkcijnej komunikatívnej úrovni vo všetkých relevantných zručnostiach – receptívnych i produktívnych – v hovorenej i písomnej podobe. Bude disponovať základnými vedomosťami o prekladateľských stratégiách a technikách konzekutívneho tlmočenia z cieľového do materinského jazyka. Absolvent si osvojí všeobecnú kulturologickú kompetenciu a spôsob interkultúrneho komunikatívneho správania.

Teoretické vedomosti absolventa

- základné teoretické poznatky z lingvistiky,
 - všeobecné poznatky o interkultúrnej komunikácii so zameraním na tie oblasti, ktoré by mohli narušiť alebo znemožniť interkultúrnú komunikáciu v oblasti hodnotovej orientácie a interpretácie kultúrno- spoločenských faktorov,
 - poznatky o reáliách anglicky hovoriacich krajín v konfrontácii s reáliami materskej kultúry,
 - poznatky dokáže vhodne využiť na prekonávanie a odstraňovanie jazykovej a kultúrnej bariéry,
- poznatky a dôvody o tendenciách Európskej únie v oblasti plurilingvizmu a plurikultúrnosti

Praktické schopnosti a zručnosti študenta

Absolvent odboru Anglický jazyk a kultúra pre administratívu Európskej únie bude schopný:

- Porozumieť čítanému anglickému textu strednej obtiažnosti,
- Porozumieť počutému textu strednej obtiažnosti,
- Ústne sa vyjadrovať na úrovni komunikatívnej dostatočnosti,
- Písomne sa vyjadrovať v rámci bežnej komunikácie,
- Prekladať písomné texty v oboch translačných smeroch v rámci bežnej komunikácie a príslušného odboru,
- Tlmočiť v oboch smeroch bežné prejavy,
- Vykonávať kulturologicky zamerané aktivity

Nosné témy jadra znalostí študijného odboru:

- Čítanie s porozumením cudzojazyčného textu,
- Počúvanie s porozumením cudzojazyčného textu,

- Ústny cudzojazy ný prejav,
- Písomný cudzojazy ný prejav,
- Korešpondencia v cudzom jazyku,
- Stru ný preh ad jazykovedy,
- Stru ný preh ad literárnej vedy,
- Úvod do dejín a kultúry daného etnika,
- Reálie anglicky hovoriacich krajín
- Teória prekladu odborných textov,
- Základy sociológie,
- Odborný jazyk AJ
- Druhý cudzí jazyk.
- Dejiny Európy a EÚ,
- Integra né procesy v Európe,
- Globaliza né tendencie a ich dopad na SR,
- Európske inštitúcie,
- Legislatíva EÚ,
- Hospodárska a sociálna politika EÚ,
- Štátna správa, verejná správa a samospráva,
- Úvod do projektového manažmentu.
- Medzinárodné vz ahy.

Volite né témy:

- Národy a národnostné menšiny v Európe a SR,
- Rómovia v Európe a v SR
- Ob ianska spoločnosť ,
- Kultúrno-historické regióny SR,
- Základy sociológie,
- Aplikovaná psychológia,
- Výberový seminár so zahrani nými lektormi a s pracovníkmi z praxe,
- Rétorika,
- Tretí cudzí jazyk
- Multikultúrnosť
- Plurilingvizmus

Základné teoretické a metodologické poznatky z lingvistiky mu umožnia celoživotné samovzdelávanie v potrebnej oblasti. Na trhu práce sa absolvent uplatní aj ako kultúrny a osvetový pracovník v štátnej správe a samospráve najmä v styku so zahrani nými partnermi v rámci rozvoja kultúrnych a ekonomických vz ahov.

Záver

Študijné plány, ktoré sme prezentovali v našom príspevku môžu svojou aplikáciou výrazne ovplyvniť stav nášho vysokého školstva a pomôcť jeho rozvoju v rámci jeho transformácie. Záverečným stanoviskom je, okrem iného, netešiaci stav prekvalifikovanosti pracovníkov štátnych správ a samospráv, kde prevažne pracujú absolventi magisterského štúdia, teda druhého stupňa, ktorí akútne chýbajú v školstve. Aj preto sme sa rozhodli venovať sa príprave kurikúl bakalárskeho stupňa a štúdia.

Kontaktná adresa

Silvia Hvozdíková, Mgr.
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská 4
949 74 Nitra

e-mail: shvozdikova@ukf.sk

Článok je súčasťou výstupu riešenia projektu KEGA 3/0162/02.

EURÓPANIA A JAZYKY (VÝSLEDKY EUROBAROMETRA 63.4)

Anton Péntek - Jozef Filo, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

The Eurobarometer survey was held between May, 9 and June, 14 in 2005 in the 25 member states of the EU, and also in the entering countries (Bulgary and Romania), candidate countries (Croatia and Turkey), and among Turkish Cyprians. 29 328 respondents participated in the survey at the age of 15 and above. Respondents answered questions on their mother tongue, their mastery and the level of their knowledge in other languages. The article briefly presents the results of the above mentioned survey that was issued in September 2005.

K ú ové slová

European Commission, multilingual policy, Eurobarometer, foreign language teaching, official language, regional languages

Koncept viacjazy nosti, na základe ktorého má EÚ fungova , pokrýva prekladateľské a tlmočnícke služby, ako aj výučbu jazykov. Zmluvy hovoria o rešpektovaní kultúrnej, jazykovej a náboženskej diverzity ako o jednej zo základných hodnôt EÚ. Európska komisia (EK) sa tak snaží zapojiť princíp viacjazy nosti do každodenného fungovania Únie a už boli zverejnené jej základné idey pre podporu viacjazy nosti, o je prvé oznámenie vydané exekutívou EÚ k tejto otázke. Ján Fige , ktorý je zodpovedný za otázku politiky Európskej komisie v oblasti viacjazy nosti, žiada od členských krajín „prebrať svoju zodpovednosť za výučbu jazykov a ich učenie sa“. Aký je však vzťah Európanov k cudzím jazykom? Je požiadavka EK ovládať materinský jazyk plus dva ďalšie jazyky reálna a uskutočniteľná?

Prieskum Eurobarometer 63.4 sa vykonával v období medzi 9. májom až 14. júnom 2005 v 25-tich členských štátoch Únie a takisto v prístupujúcich krajinách (Bulharsko a Rumunsko), kandidátskych krajinách (Chorvátsko a Turecko) a medzi tureckými Cyprusmi. Celkovo sa na prieskume zúčastnilo 29 328 osôb vo veku nad 15 rokov. Súčasťou dotazníka boli – medzi inými - i nasledovné otázky: **Ktorý je váš materinský jazyk? Aké iné jazyky ovládate? Aký je váš stupeň jazykových zručností v tomto jazyku / jazykoch?**

1. Materinský jazyk

Ako sa anticipovalo pred prieskumom, materinským jazykom väčšina občanov EÚ sú **národné jazyky** jednotlivých členských štátov. Až 100% Poliakov označilo po štinu za svoj materinský jazyk a 99% respondentov v Grécku, v Maarsku a na Cypre uviedli svoje národné jazyky. V Belgicku, Írsku, Luxembursku a Fínsku má niekoľko jazykov štatút úradného jazyka alebo štátneho jazyka. Takisto v týchto krajinách veľa väčšina respondentov označila jeden alebo viacero z úradných jazykov ako svoj materinský jazyk. Najväčší počet opýtaných, ktorí uviedli za svoj materinský jazyk **iný ako úradný jazyk i jazyky** žije

v pobaltských krajinách: 29% respondentov v Lotyšsku a 19% v Estónsku označilo svoj materinský jazyk ruštinu. Tak tomu bolo aj v Litve, no v menšom rozsahu (8%).

Na druhej strane k najväčším zmenám v priebehu niekoľkých rokov prišlo opäť v Lotyšsku a Estónsku: pomer ľudí, ktorí uviedli ruštinu ako svoj materinský jazyk klesol o 14 resp. 9 bodov v porovnaní s prieskumom Eurobarometer uskutočnenom na jar roku 2003 v týchto v tomase ešte kandidátskych krajinách. Zároveň stúpol počet takých obyvateľov, ktorí uviedli za svoj materinský jazyk úradný jazyk krajiny a to o 14 bodov v Estónsku a 13 bodov v Lotyšsku. Na dôvažok, v niektorých členských štátoch EÚ existuje niečo ako tzv. **regionálnych jazykov** bez oficiálneho štatútu v celej krajine. Napríklad v Španielsku 9% respondentov uviedlo za svoj materinský jazyk katalánčinu a 1% baskičtinu. Španielska ústava deklaruje a priznáva kastíľštinu štatút úradného jazyka a ostatné jazyky Španielska sú tiež považované za oficiálne jazyky v ich vlastných autonómnych oblastiach v zhode s ich postavením. Ostatné regionálne jazyky a minoritné jazyky používané v rámci EÚ neboli explicitne zahrnuté a vyjadrené v tomto prieskume. Respondenti, ktorí uviedli niektorý z týchto regionálnych a minoritných jazykov boli zaradení do kategórie „iný jazyk“.

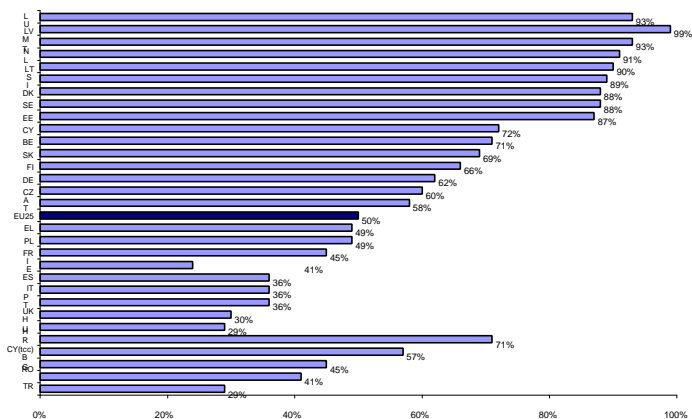
Okrem toho - vzhľadom na nový pohyb pracovnej sily a možnosť štúdií v ostatných členských krajinách - vo väčšine členských štátov žijú i občania iných členských krajín a títo uviedli iný jazyk EÚ za svoj rodný jazyk. Toto je obzvlášť významné na Luxembursku, kde až 14% respondentov uviedlo, že ich materinským jazykom je iný európsky jazyk než 3 úradné jazyky tejto krajiny. Nakoniec, pre niektorých občanov EÚ je materinským jazykom jazyk krajiny ich pôvodu, ktorá nie je členským štátom EÚ, alebo leží mimo Európy. Toto je obzvlášť príznačné pre krajiny, ktoré sú najbližšie cieľom imigrantov z celého sveta: Nemecko, Francúzsko a Veľká Británia.

Z kandidátskych krajín, konkrétne v Bulharsku, 10% respondentov uviedlo za svoj materinský jazyk turečinu.

2. Ovládanie ďalších jazykov

Polovica obyvateľov členských štátov EÚ tvrdí, že ovládajú aspoň ďalší jazyk okrem svojho materinského jazyka na úrovni dostatočnej na úspešnú konverzáciu. To znamená nárast o 3 body oproti zisteniam v EU15 (EB 51.1.) Napriek tomu sú však percentuálne vyjadrenia rozličné v jednotlivých krajinách.

Podiel respondentov schopných konverzácie v inom než materinskom jazyku



Nie je prekvapujúce, že **najlepšími jazykové zru nosti nachádzame v relatívne malých lenských štátoch**, ktorých úradné jazyky nepatria medzi ve mi rozšírené.

99% Luxembur anov, 93% Lotyšov a Mal anov a 90% Litov anov ovládajú najmenej jeden alší jazyk okrem svojho materinského jazyka. Naopak vä šina Ma arov (71%), Britov (70%), Španielov, Talianov a Portugal anov (64% v každej z krajín) ovláda iba svoj rodný jazyk. V prístupujúcich a kandidátskych krajinách (okrem Chorvátska) je podiel respondentov, ktorí by boli schopní konverzova v inom než rodnom jazyku pod priemerom EÚ. Najrozšírenejším cudzím jazykom EÚ je angli tina (34%) nasledovaná nem inou (12%) a francúzštinou (11%). Španiel inu a ruštinu ovláda ako cudzí jazyk 5% respondentov.

Najrozšírenejšie cudzie jazykov pod a lenských krajín %

BE		CZ		DK	
Angličtina	52%	Nemčina	31%	Angličtina	83%
Francúz.	44%	Angličtina	24%	Nemčina	54%
Nemčina	25%	Ruština	19%	Svédština	19%
DE		EE		EL	
Angličtina	51%	Ruština	62%	Angličtina	44%
Francúz.	12%	Angličtina	41%	Francúz./Nemčina	8%
Nemčina	7%	Nemčina/Švédština	18%	Talian.	3%
ES		FR		IE	
Angličtina	20%	Angličtina	34%	Írština/Gaelic	21%
Španielčina	9%	Španiel.	10%	Francúz.	19%
Francúz.	8%	Nemčina	7%	Angličtina	6%
IT		CY		LV	
Angličtina	29%	Angličtina	71%	Ruština	67%
Francúz.	11%	Francúz.	11%	Angličtina	34%
Nemčina/Španielčina	4%	Nemčina/Talian.	3%	Lotyština	24%
LT		LU		HU	
Ruština	79%	Francúz.	90%	Nemčina /Angličtina	16%
Angličtina	26%	Nemčina	84%	Ruština	2%
Poľština	17%	Angličtina	66%	Iné jazyky	1%
MT		NL		AT	
Angličtina	89%	Angličtina	87%	Angličtina	53%
Taliančina	60%	Nemčina	66%	Francúz.	11%
Francúz.	17%	Francúz.	24%	Talian./ iný	8%
PL		PT		SI	
Angličtina	25%	Angličtina	26%	Chorvátsčina	61%
Ruština	24%	Francúz.	20%	Angličtina	56%
Nemčina	19%	Spanish	10%	Nemčina	45%
SK		FI		SE	
Čeština	31%	Angličtina	60%	Angličtina	85%
Nemčina	28%	Švédština	38%	Nemčina	28%
Ruština	25%	Nemčina	17%	Francúz./Nórčina	10%
UK					
Francúz.	14%				
Angličtina	7%				
Nemčina	6%				
BG		HR		RO	
Ruština	21%	Angličtina	43%	Angličtina	26%
Angličtina	15%	Nemčina	33%	Francúz.	17%
Bulharčina	11%	Talian.	12%	Iný	5%
TR		CY (tu)			
Angličtina	18%	Angličtina	43%		
Turečtina	6%	Gréčtina	19%		
Nemčina	4%	Nemčina	5%		

Na úrovni krajín je opäť najrozšírenejším cudzím jazykom angličtina a to v 16 členských krajinách a taktiež sa najastejšie vyskytuje ako prvý cudzí jazyk. Slovensko je jedinou krajinou, kde sa angličtina neumiestnila medzi tromi najastejšími cudzími jazykmi i keď treba podotknúť, že s 24%-ým podielom obsadila 4-té miesto. Francúzština je najrozšírenejším cudzím jazykom vo Veľkej Británii a Luxembursku a nemina v Českej republike a v Maďarsku.

Ako to vyplýva z vyššie uvedenej tabuľky **vstup 10 nových členských krajín zvýšilo diverzitu jazykovej mapy v rámci Európskej Únie** a vyvstal aj rozdiel medzi predominantnými cudzími jazykmi v porovnaní s Eurobarometrom konaným v EU10 a EU 15.

- Napriek tomu má angličtina stále väčšie miesto medzi cudzími jazykmi EÚ (+2 body v porovnaní s rokom 2001), stále sa ňou však hovorí menej v EU10 než EU15 (26% verzus 36%).
- Nemina predbehla francúzštinu a stala sa 2-ým najrozšírenejším cudzím jazykom v EÚ vzhľadom k svojmu dominantnému rozšíreniu v 10 nových členských štátoch (21% verzus 12%). Francúzštinu ovládajú 3% respondentov v EU10 zatiaľ čo 12% respondentov ňou hovorí ako cudzím jazykom v tzv. „starých“ členských štátoch.

- Ruština je najrozšírenejším cudzím jazykom v Estónsku, Lotyšsku a na Litve a taktiež je bežne známa v ostatných krajinách strednej a východnej Európy. Tak sa ruština ex aequo pozdvihla na 4. miesto najrozšírenejších cudzích jazykov v EÚ. Konečne, ak analyzujeme jazykové zručnosti podľa socio-demografických premenných, získame nasledovné (predvídateľné) štruktúry. **Muži** tvrdia,astejšie než ženy, že ovládajú aspoň jeden cudzí jazyk (52% v porovnaní so 47%) a pravdepodobnosť schopnosti hovoriť aspoň jedným v cudzím jazykom vzrastá v závislosti od veku respondenta smerom dole

Respondents able to participate in a conversation in another language than their mother tongue - %	
EU25	50%
Sex	
Male	52%
Female	47%
Age	
15-24	69%
25-39	58%
40-54	47%
55 +	35%
Education (End of)	
15	20%
16-19	46%
20+	73%
Still Studying	79%
Occupation	
Self-employed	52%
Managers	73%
Other white collars	54%
Manual workers	46%
House persons	36%
Unemployed	47%
Retired	33%
Students	79%
Subjective urbanisation	
Rural village	47%
Small/mid size town	49%
Large town	55%

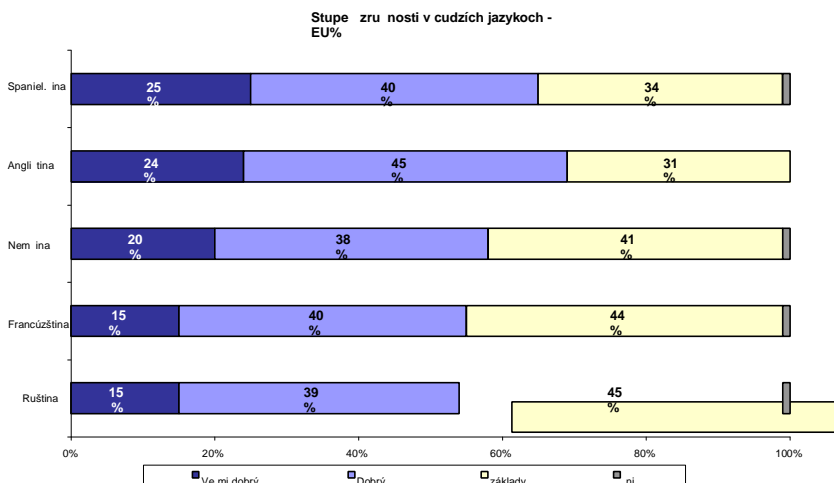
t.j. u mladšej vekovej skupiny je to 69%, kým u vyšších ročníkov je to 35%. Rozdiely sú ešte markantnejšie medzi tými, ktorí ukončili iba základné vzdelanie vo veku 15 rokov a tými, ktorí študujú alebo (20% ku 79%). Podľa zamestnania sú to študenti a manažéri, u

ktorých je najväčšia pravdepodobnosť, že ovládajú aspoň jeden cudzí jazyk (79% a 73%). To isté je v menšej miere platné i o **u obyvateľoch žijúcich vo veľkých mestách** v porovnaní s obyvateľmi vidieka.

3. Stupeň jazykových zručností

Respondenti boli taktiež požiadaní, aby zhodnotili svoje jazykové zručnosti v cudzích jazykoch podľa trojstupovej stupnice: veľmi dobrý – dobrý – základy. Medzi piatimi najastejšimi cudzími jazykmi v rámci EÚ nejednotvoria významné rozdiely. 69% respondentov označilo svoj stupeň ovládania angličtiny ako „veľmi dobrý“ a „dobrý“ podobne ako 65% tých, ktorí indikovali svoje znalosti španieliny. Respondenti, ktorí uvádzali ruštinu a francúzštinu mali tendenciu ohodnotiť svoje jazykové zručnosti v týchto jazykoch o niečo nižšie.

Celkovo vo všetkých spomenutých jazykoch respondenti označili svoje schopnosti ako lepšie v porovnaní s prieskumom EB 54.1, ktorý sa uskutočnil v roku 2001. To sa dá vysvetliť hlavne rastúcou sebadôverou vo vlastné jazykové schopnosti medzi obyvateľmi „starých“ členských štátov. Keby sme výsledky zhodnotili na úrovni krajín, v ktorých je jeden z týchto jazykov rozšírený zisťujeme, že respondenti majú sklon vyššie ohodnotiť svoje zručnosti. Toto je prirodzený jav, ktorý sa vyskytuje v krajinách, kde menovaný cudzí jazyk je jedným z úradných jazykov krajiny. Preto v Holandsku, kde 87% respondentov odpovedalo, že okrem materinského jazyka hovorí aj anglicky, z týchto zároveň 88% považuje svoj stupeň zručnosti za „veľmi dobrý“ i „dobrý“. Z 90% Luxemburčanov, ktorí uviedli francúzštinu ako cudzí jazyk, až 99% tvrdí, že ju ovládajú dobre až veľmi dobre, keďže francúzština je jedným z úradných jazykov Luxemburska.



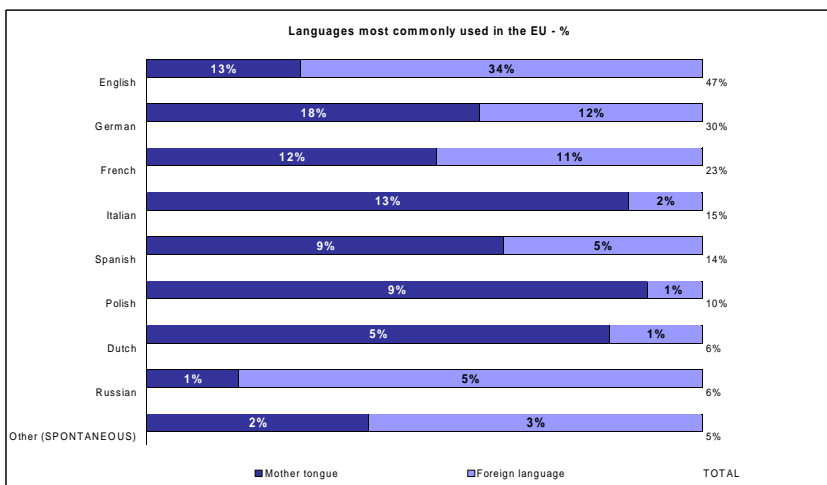
4. Závěry

Z výsledkov prieskumu môžeme odvodiť tieto postrehy:

- Vo väčšine prípadov je materinský jazyk respondenta zároveň i úradným jazykom krajiny v ktorej žije. Mobilita v rámci EÚ a imigrácia do EÚ sa významne neprejavili v jazykoch.

Polovica obyvateľov EÚ hovorí okrem materinského jazyka ešte jedným cudzím jazykom. V krajinách EU15 a krajinami EU10 ktoré sa stali členmi únie v roku 2004 existujú mierne rozdiely medzi štruktúrou používaných cudzích jazykov.

Podiel angličtiny ako najrozšírenejšieho cudzieho jazyka stále narastá (Dobřík-Malá 2004). Podiel nemecky a francúzštiny tiež mierne vzrástol v porovnaní so situáciou v roku 2001.



Ak sa celkovo pozrieme na situáciu v rámci EÚ angličtina zostáva najrozšírenejším cudzím jazykom nasledovaná nemecky a francúzštinou. V porovnaní s rokom 2001 sa po rozšírení v roku 2004 na zozname cudzích jazykov objavila ruština a poľština.

- **Stupeň ovládania cudzích jazykov má tendenciu byť dobrým, podľa tvrdení respondentov.** Berúc do úvahy 5 najrozšírenejších cudzích jazykov nie o vyše polovica respondentov ohodnotila stupeň svojich zručností ako „dobrý“ až „veľmi dobrý“ (angličtina 69%, španielina 65%, nemecky 58%, francúzština 55%, ruština 54%). Vo všetkých týchto jazykoch je odhad jazykových zručností vyšší než ten, ktorý bol zaznamenaný v EB 54.1 z roku 2001.

Literatúra

DOBRÍK, Z. - MALÁ, E.: Miesto cudzích jazykov vo vzdelávacej politike EÚ. In: Zborník z medzinárodnej konferencie Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupu do EÚ. PF UKF v Nitre, Nitra 2004, s. 193-196. ISBN 80-8050-657-4

FILO, J.: diplomová práca na tému Európsky u ite cudzích jazykov a jeho poslanie v rámci Európskej únie, KCJ PF UKF, 2005.

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

<http://www.euractiv.sk/cl/42/4920/Figel-Musime-sa-ucit-jazyky>

Kontaktná adresa

Mgr. Anton Péntek, Mgr. Jozef Filo

Katedra cudzích jazykov

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail: apentek@ukf.sk

jfilo@ukf.sk

ANGLI TINA AKO EURÓPSKY ROKOVACÍ JAZYK

Lucia Rákayová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstrakt

Príspevok definuje anglický jazyk ako najfrekventovanejší jazyk odborných medzinárodných sympózií, konferencií, vedeckých seminárov, politických debát ale aj právnických pojednávaní a mierových rokovaní i komandujúci jazyk vojenských operácií alebo charitatívnych podujatí nielen v anglofónnych krajinách a Európskej únii ale aj ako jazyk globálneho svetového dohovoru. Rokovací jazyk je jazykom špecifickým bez ohľadu na jeho národnú i nadnárodnú pôsobnosť; rokovací protokol stanovuje určité pravidlá na všetkých typoch a úrovniach rokovaní a zároveň definuje aj formu jazyka, ktorý sa na danom podujatí používa. Forma a štruktúra anglického jazyka i využitie jeho partikulárnych špecifik najmä v oblasti osvojovania si primárnych pravidiel komunikácie, istým spôsobom predurujú uvedený jazyk na najvšeobecnejšie uplatnenie na jazykovom trhu. Rokovacia angličtina, tak ako samotné rokovanie, je definovaná osobitým použitím jazyka na úrovni lexikálnej, štylistickej i sémantickej.

Kľúčové slová

angličtina, charita, kultúra, masmédiá, politika, svetový obchod.

*“Most disputes emerge because people either fail to present their arguments adequately or they misinterpret the arguments of their partners in discussion.”
(Baruch Spinoza)*

Existencia akéhosi globálneho, univerzálneho jazyka je zachytená už v jednej z najstarších kníh západnej civilizácie – v Biblii. Podľa nej Boh potrestá starozákonné mesto Babylon za spúšanosť a trúfalosť jeho obyvateľov tým, že im pomieša jazyky. Od toho okamžiku sa ľudia v Babylone a následne na celej Zemi nedokážu dohovoriť jedným jazykom, ale sú „odsúdení“ na používanie „spleti“ jazykov a „hatlanín“ pri oboch, „jeden druhému nerozumie“. Zároveň je však možné práve do tohto okamžiku postihnúť snaženie ľudstva o návrat k „prapôvodnému“ ideálnemu stavu – návratu k hesiodovskému „zlatému“ veku, kedy si všetci ľudia rozumeli a bohovia sa medzi nimi prechádzali.

Kmene a rasy žijúce na území, ktoré je v súčasnosti geograficky definované ako Európa, i skôr európsky kontinent (bez ohľadu na členstvo jednotlivých štátov v Európskej únii), sa už od prvopočiatkov spoločnej susediacej existencie snažili, z rôznych príčin – či už išlo o obchod, nárok na územie alebo dojednanie mieru i prípadné vyhlásenie vojny - o istý druh vzájomnej komunikácie. Jednou z základných potrieb dorozumievania sa sa stalo vytvorenie jazyka, ktorým by bolo možné požadovanú komunikáciu uskutočňovať.

Jedným z najúspešnejších pokusov o zavedenie unitárneho jazyka bolo používanie latininy v stredoveku. Treba však podotknúť, že latinský jazyk patril medzi umelo udržiavané jazyky, teda jazyky, ktorými sa v bežnom styku

nekomunikovalo, ale boli vyhradené len určitej vrstve obyvateľstva. Latinčina bola rezervovaná najmä pre vzdelané spoločenské vrstvy, ku ktorým v stredoveku nepochybne patrili klerici. Kláštory a opátstva boli šíriteľmi jazyka, ktorým sa dorozumievali cirkevní predstavitelia ale i stredovekí vedci a alchymisti na území kresťanského vplyvu. Latinčina sa tak stala stredovekým jazykom jazykov, ktorým sa medzi sebou dokázali dohodnúť nielen kresťania, ale aj „mauri“ a „neveriaci“ z rôznych častí stredovekého „civilizovaného“ sveta. Neskôr, v 17. storočí, jej vplyv zosilnel aj vďaka jezuitským snahám o upevnenie a udržanie si vplyvu na mocných panovníckych dvoroch Európy.

Hoci bola latinčina jazykom cirkvi a teda aj bohoslužieb, nestala sa favorizovaným jazykom. Keďže si o storočie neskôr európska privilegovaná vrstva volila jazyk umeleckej komunikácie, nestala sa ním latinčina ani taliančina, ale francúzština, ktorá bola považovaná za foneticky ubožňavý jazyk.

V dvadsiatom storočí úlohu „privilegovaného“ jazyka prebrala angličtina – samozrejme že nešlo o „privilegovaný“ jazyk v zmysle klerikálnej latinčiny alebo tajomného symbologického jazyka alchymistov i aristokratickú francúzštinu 19.-teho storočia. Anglický jazyk sa javil ako jazyk, v ktorom je možné pomerne rýchlo a ľahko komunikovať na tzv. „survival“ úrovni – teda na úrovni najzákladnejšej komunikácie nutnej na prežitie v cudzom (anglofónnom) prostredí. Poľahčavo komunikácia v jazyku, v porovnaní napr. s nemčinou, je, ako to potvrdzuje aj prvá časť anglického príslovia „English is easy...“, skutočne jednoduchá – problémy sa dostavia až v pokročilejšom štádiu štúdia jazyka, kedy, vďaka kontextuálnej polysémantickosti angličtiny, učiaci sa musí dostať za pravdu druhej časti uvedeného príslovia „...but it isn't true“. Skutočne: anglický jazyk je natoľko flexibilný aj napriek svojej analytickej štruktúre, že nie je jednoduché postihnúť jeho jednotlivé nuansy a jemné významové rozdiely, často implikované len intonáciou rovinou výpovede. Napriek zložitej sémantike sa angličtina stala jedným z najfrekvencovanejších jazykov nielen na európskom kontinente ale aj na blízkom i vzdialenom východe. Neskôr, približne v 70-tych rokoch minulého storočia sa angličtina stala špecifickým jazykom informačných technológií. S vznikom a vývinom počítačov a počítačových komunikačných sietí sa angličtina stala jazykom, ktorým dokážu komunikovať ľudia na celom svete.

Zavedenie internetu, celosvetovej informačnej siete, značne prispelo k utvrdeniu postavenia anglického jazyka v najrozmanitejších oblastiach každodenného života, nakoľko sa tento stal kľúčovým developerským a komunikačným jazykom tohto média. Väčšina firiem na trhu, štátnych i neštátnych subjektov požadujú ovládanie anglického jazyka aspoň na komunikačnej úrovni – teda na takom stupni, aby boli schopní podať a prijať kľúčové informácie prostredníctvom telefónu i internetu. V 21. storočí sa totiž online semináre, fóra, videokonferencie a obchodné rokovania stali bežnou súčasťou vzájomnej komunikácie jednotlivých subjektov. Nezriedka sa pomocou internetu i satelitných komunikačných prostriedkov uskutočňujú aj obchodné i iné strategické vyjednávania. Ich primárnym rokovacím jazykom sa stala angličtina. Počas teda preskúma jazyk anglickej komunikácie pri napr. obchodnom stretnutí. Obchodné rokovania, konferencie ale aj vedecké sympóziá i semináre, majú zvyčajne totožný cieľ: výmenu informácií – ich získanie i

podanie. Na to, aby rokovanie, konferencia i sympóziu alebo seminár porbehli na uspokojujúcej úrovni a teda naplnili svoj cieľ – výmenu informácií – je potrebné dodržať tri základné zásady:

presne formulovať myšlienky

mať jazykovú kompetenciu – aktívny lexikón na jasné a jednoznačné vyjadrenie informácie

mať jasný cieľ – pre o tú istú informáciu poskytnúť alebo naopak, neposkytnúť .

Ako pri rokovaní v slovenčine, tak aj v cudzom jazyku – v našom prípade v angličtine – je nutné dodržiavať určitú chronológiu jednotlivých komunikačných (rokovacích) krokov:

1. poskytovanie informácií – ich vzájomná výmena
2. argumentácia
3. hypotézy – predvídanie reakcií a problémov
4. presvedčovanie – argumentácia II
5. vyjednávanie
6. závery

Uvedené rokovacie kroky sú samozrejme reflektované jazykom. Vzhľadom na predmet a povahu rokovania je potrebné zvoliť vhodný jazyk: formálny, neformálny alebo náš akúsi „zlatú strednú cestu“. Angličtina používa špecifické frázy korešpondujúce s jednotlivými fázami rokovania. Pokúsme sa priblížiť aspoň tie najoficiálnejšie:

I. Otvorenie rokovania:

May I have your attention, please?

I have the honour to declare the conference open.

II. Prívitanie účastníkov:

On behalf of Department of Foreign Languages allow me to extend a warm welcome to you.

It is a great pleasure to welcome you to the conference on the foreign language teaching.

Odpoveď : I am delighted to participate in this event.

III. Účel stretnutia:

The purpose of today's conference is to discuss the crucial issues of language learning in Slovakia

IV. Program rokovania:

Please allow me to - present the agenda

- make the following remarks

I wonder if I might suggest that we add to the agenda the item on learning language to dyslectic students.

V. Argumenty:

Let me begin by noticing that the level of language education in Slovakia is on the decline.

There are several questions I would like to rise.

What are the implications of this proposal?

Furthermore, I'd single out low pay as the main cause of language teachers turnover.

VI. Uvádzanie príkladov:

To illustrate this point let's look at the pie-graph.

Consider for instance the standard European wage of university teachers.

VII. Závbery:

In conclusion, I would like to emphasize the position of teachers in the labour market.

To sum up I would say that the budget does not cover the essential schooling needs.

This is as far as I wish to go at the present stage of discussion.

VIII. Diskusia:

May I ask for your reaction to the discussed problems?

I wonder if you would like to comment on the rised problems...

How do you feel about the problem?

IX. Poznámky

The conference was conducted in a friendly atmosphere.

Well, that completes our agenda.

*I would like to thank everybody around the table for their contributions.*³³

Špecifikými frázami operuje politická rokovacia angličtina. Je stanovená politicko – sociálnym protokolom danej krajiny, s ktorým je nutné sa vopred oboznámiť. Taktiež je nevyhnutné ovládať kultúrny kód danej krajiny, aby pri rokovaní nedochádzalo k neželaným spoločenským faux-pas.

Literatúra

HOFFMAN, U., TOBIN, M.: *Vedeme jednání v angličtině*. Praha 1997. ISBN 80-237-3527-KALINA, M., BOHÁNKOVÁ, M., OHEROVÁ, J.: *Konferenční angličtina*. Praha, 1995. ISBN 80-85647-89-3

www.cnn.com

www.bbc.co.uk

www.politics1.com

www.hpol.org

Kontaktná adresa

PaedDr. Lucia Rákayová

Katedra Cudzích jazykov

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail: lrakayova@ukf.sk

³³ Frázy kurzívou sú spracované podľa: HOFFMAN, U., TOBIN, M.: *Vedeme jednání v angličtině*. Praha 1997. ISBN 80-237-3527-6

FOREIGN LANGUAGES IN EUROPE: THE NECESSITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' DEVELOPMENT

Lenka Štullerová, Univerzita Konštantína Filozfa v Nitre

Abstract

This paper deals with the foreign language education in the time of integration into Europe and emphasizes the increasing demand on the proficiency of foreign language teachers. In the last period the need for acquisition of language communicative competence has incredibly increased not only because of the social and political changes in our country but also due to inner claim for professional development.

Key words

foreign language education, language acquisition, foreign language teachers and students, communicative competence, teaching practice and performance, mother tongue, target language, proficiency level, educational programmes

In the last decade or more the public could observe and undergo many different and at the same time considerable changes not only in their private everyday lives but also in the political and economic situation which is in fact still changing in our country. The political objective of the nineties was the integration into Europe in all aspects of life. Some people considered -and still do- these changes positive whereas others find them to be negative.

The integration has brought along the increased necessity of foreign language learning and teaching. There are more and more demands on all the people to be able to speak and understand more than just their mother tongue. They have to be able to communicate their thoughts and ideas with the rest of the world to be more successful in their private as well as professional lives. Because of this growing demand on language mastering, all of us- teachers- should pay more and more attention to improving the process of teaching and learning foreign languages.

English language is an international language, which is frequently used as a means of communication throughout the whole world. On one hand, people can use English in many foreign countries that are usually our holidays' destinations and a lot of people have been trying to learn this language just because of this fact. Others have been forced to start learning it by their employers who constantly have increasing demands on their staff nowadays. On the other hand, there is a smaller number of people learning a foreign language just for their interest. Although people who want to learn and master a foreign language have much more opportunities to get into closer contact with the language these days than it was possible before, their communication abilities are not better, as someone would probably expect.

There has always been a question relating language acquisition and that is when it is the best time to start learning a foreign language. We suppose the younger the learners are, the better results they achieve. However, sometimes it could be the right motivation, which plays the major part in foreign language mastering. The results of research (Lojová 2001) show that the students at our secondary schools have relatively very good level of knowledge about a foreign language but their ability to use it in their single performances is much more weaker- mainly their speaking skills are not sufficient. One of the main reasons is the traditional way of teaching a foreign language, which is still prevailing at our schools although there are many new and modern tendencies to be used within the classrooms.

At this point we can raise the question how to integrate, in our opinion, good traditional teaching methods with the latest international experience relating teaching foreign languages and we should try to find the ways to increase foreign language efficiency.

The change is obviously not easy because we all feel comfortable with the traditional ways of teaching since these ways are familiar to us and we need not make any other efforts to fulfil the objective of our teaching process. First of all, there is already a stronger tendency - in comparison with the past- to cooperate with the colleague teachers more than it used to be and this is certainly beneficial to all of us. Sharing of ideas is one of the best ways to enrich our teaching process and it can easily lead to some change, which can improve the way of our teaching habits. Ideally, the teacher should constantly question himself about his own practice and examine as well as evaluate it critically. Aiming at his improvement and searching for atmosphere of co-operation in which issues and problems can be raised and discussed are highly beneficial, too. Secondly, we suggest that the teacher should become also more reflexive and at this point again the colleague teachers can be particularly helpful in the observation and reflection. We admit that the beginning of such collaboration is often quite difficult because we were not used to it in the past and moreover, this can only work in the atmosphere of mutual respect and trust. But we suppose that teachers will not resist such a change since later it will appear to be certainly useful. Evaluation is another issue, which should be in our professional practice encouraged. We can evaluate not only our teaching practice, techniques and approaches but also teaching materials, whether published commercially or produced by ourselves. Students could also provide an important source by asking them to help with our educational evaluation- and by this way we can nurture the kind of reflexive approach in these future teachers, as well.

At present, there is an increasing tendency to evaluate the teacher's performance at classes by students themselves which we find quite interesting and reasonable way of getting either positive or negative feedback about how the students actually see us acting within the process of teaching. Obviously, some teachers are not in favour if not even strongly against such evaluation of their work because they do not simply feel comfortable with it but our opinion is that the results could be quite instructive and challenging and could make the teacher reconsider his teaching performance. This is what we think the „traditional“ teachers completely forgot to do. Since this type of a teacher is still prevailing, the

result is that the level of foreign language knowledge at primary as well as secondary schools is- if we do not want to say- decreasing, at least stagnant.

The way of teaching foreign languages is in our country not satisfactory. We can talk about more reasons for this situation but we would like to highlight one of them as Repka in *Teoretické aspekty prípravy u íte a cudzieho jazyka* (2005) suggested and that is the fact that foreign language teachers are not sufficiently prepared for systematic application of communicative approach, which, in his opinion, should be the main teaching strategy.

Let us take into consideration teaching grammar, for instance. From this point of view we have to admit that grammar is the part of language acquisition, which is less preferred among both- the student's as well as adult's learners. One of the reasons for this state is the fact that many teachers are also these days focused mainly on either oral or written presentation of linguistic phenomena, they explain properly different grammatical forms and constructions, in which grammatical phrases occur *forgetting about the importance of actual usage and practice in speaking performance*. Moreover, many teachers still prefer teaching and learning by means of repetitive drills, which students memorize, they are in fact able to use these drilled constructions independently, but cannot put them into actual context where appropriate. The drills were highly preferred in the decades of the 40s, 50s, and 60s and language pedagogy was consumed with them. At that time often great amount of class time was spent drilling, which means repeating, of course. We consider this not reasonable and to some extent useless. In addition, the listeners usually get quickly bored by previously mentioned kind of subject- matter teaching and still cannot use the relevant grammatical structures in everyday communication. Today, in our opinion, we should develop teaching practice that makes only minimal use of such drills.

However, while learning languages, the effect of acquired knowledge is not clearly observable and arguable. It often happens, mainly at our secondary schools or later, that after 5 or 6 years of language learning the students are not able to express their opinions fluently, they are not able to understand utterances in foreign language and sometimes we come across entire speaking block. In comparison with mother tongue, the situation is much more difficult because foreign language learners do not face day to day communication in target language, which would undoubtedly be the most effective way of language learning. Because of this the teachers should pay more attention to the teaching process itself, which should be organised, logically arranged and it should make the students achieve language competence.

When we want to integrate into Europe successfully it is essential to study the present- date status of language teaching and to consider possibilities of providing a quality language teaching process in all regions of our country. The qualified teachers as well as European educational programmes relating foreign language learning and teaching and usage of new technologies should be priority. All the reforms in the EU countries in this area in the last 25 years eventuated in the norm, which says that everybody who finished the secondary education should be able to use two foreign languages. In our country it was limited to secondary grammar schools and some secondary schools. Nowadays the necessity of foreign language

use is inevitable for every member of our society and this fact is going to be even more increased in the future because of the new coming free movement of citizens in Europe.

Council of Europe at its meeting in Barcelona in 2002 asked EU members „to improve basic competence mainly in teaching at least two foreign languages from the youngest age possible“ (CE, 2002) On the basis of previously mentioned, we think that it is still not possible in our country since we do not have sufficient number of qualified teachers working at our primary and secondary schools. Here we have to realize the fact that the teachers should be well- prepared for the teaching process, they should be in contact with the latest trends in their specialization and their knowledge of language should be on high level not only practically but also theoretically to be able to conduct the students in their learning process successfully. Their relations with students as well as the ways in which they guide them are also considerably significant.

In the process of teaching teachers have always played an important role. In traditional education and traditional classrooms the teacher was looked upon to be a master or controller, who was always in charge of everything happening in the class. He determined what the students should do, when they should speak, and what language forms they should use. Everything was planned and arranged ahead of time. To some extent, such control may sound admirable. However in such a surrounding the interaction cannot take place and this is what we certainly do not want to achieve. We- as teachers- should create a climate or atmosphere in which the students will have the freedom of expression.

Primarily, in our changing society, it is essential to define the changing status of a teacher in the whole process of education. In our opinion, we should part with the traditional role of the teacher as being authoritative or directive leader of teaching process concentrated mainly on conveying knowledge and turn our attention to other role of the teacher, which is in fact less directive, facilitating the process of learning, making it for students easier and helping them make use of different sources leading to independent learning. This is something similar to what H. Douglas Brown defines as Roles of the Interactive Teacher (Brown, 1994). In his opinion, interaction is a very important word for language teachers, being, in fact, the heart of communication. It is what the communication is all about. People send messages, others receive them, interpret them in a context, negotiate meanings and collaborate to accomplish certain purposes. Brown (1994:160) states the following roles of the teacher, which we should take into consideration:

1. *The teacher as controller*

-a role that is expected in traditional educational institutions, always in charge of every moment in the classroom, he can often predict virtually all students responses because the class is mapped out

2. *The teacher as director*

-the teacher is like a conductor of an orchestra or a director of a drama, students engage in either rehearsed or spontaneous language performance and his job is to keep the process flowing smoothly and efficiently

3. *The teacher as manager*

- plans lessons, structures longer segments of classroom time and allows each individual player to be creative within these parameters

4. *The teacher as facilitator*

- a less directive role, described as the process of making learning easier for learners, helping them to find shortcuts, to negotiate, the teacher steps away from directive role and allow students to find their own pathways to success

5. *The teacher as resource*

- the least directive role, the teacher is in a class for advice and counsels when the students seek it, some degree of control, planning, managing is certainly essential, but there are times when you can literally take a back seat and allow the students to proceed with their own linguistic development

To be a so-called „good teacher“ we suggest that the optimum of the above mentioned should be to assume all five roles. However, we prefer gradually to enable the students to move from their role, which is to some extent still totally dependent upon us- the teachers- to their relatively independent learning. On the other hand, we must also consider and think about the proficiency of our class, which certainly determines which role should dominate. In our opinion, the teacher should only accompany his students and guide them while exploiting sources, which lead to autonomous learning.

To conclude, I would like to highlight several points relating the chosen topic, which I consider of great importance.

Firstly, while integrating into Europe it is no doubt that English language has a vital role to play. It is not only because it is an international language spoken on more continents but it is also because of the fact that it is the language of global media. It is obvious that the learners have variety of reasons for learning it among which we can count the one that sometimes it is a part of their curriculum.

Secondly, we have to realize that the general objective of our teaching process should be to educate the students in communicative way, i.e. to improve and practise all communicative skills such as listening, speaking, reading and writing so that the learners should be able to explain their ideas and thoughts fluently, not only as a set of isolated words or phrases. In our opinion, as we have already suggested, good traditional teaching methods should be combined with the latest international experience relating teaching foreign languages and by this we should try to increase foreign language efficiency.

Lastly, I emphasized the importance of language teachers' co-operation that should involve observation, reflection and evaluation, which ought to be encouraged. Students could also provide an important source of evaluation by which we can grow the kind of reflexive approach also in these future teachers.

Literature

BROWN, H.D.: Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents 1994.

BUTAŠOVÁ, A. : Problematika jazykovej politiky v kontexte reformných krokov vo výchovno- vzdelávacom systéme. In: Philologia XVII, Univerzita Komenského Bratislava 2005.

FRAENKEL, A. : Implementing Change: the importance of ownership and the role of reflection. In: Príprava učiteľov cudzích jazykov pre zjednotenú Európu, Bratislava 1995.

LOJOVÁ, G.: Psychologické východiská Johnsonovho modelu učenia sa gramatiky cudzieho jazyka. In: Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl, Bratislava 2004.

REPKA, R. : An Introduction to English Language Didactics- Fundamental Concepts. Lingos Bratislava 2003.

REPKA, R. : Teoretické aspekty prípravy učiteľa cudzieho jazyka. In: Philologia XVII, Univerzita Komenského Bratislava 2005.

Contact address

Mgr. Lenka Štullerová,
Department of Foreign Languages, Faculty of Education,
Constantine the Philosopher University,
Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovak Republic

e- mail: lenkastuller@pobox.sk

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu KEGA 3/3036/05 **Inovácie v príprave učiteľov cudzích jazykov : CLIL a LLIL.**

The paper is the partial result of the project KEGA 3/3036/05 **Innovations in foreign language teacher training: CLIL a LLIL.**

Recenzie

K SÉMANTIKE KVALIFIKA NÝCH ADJEKTÍV

Sokolová, J.: Sémantika kvalifika ných adjektív. Nitra: FF UKF 2003, 102s.

J. Sokolová k opisu sémantiky kvalifika ných adjektív v sloven ine (cca 700 jednotiek) pristupuje uplat ovaním komponentovej analýzy. Pri triedení adjektív, opierajúc sa o ich významovú stránku, aplikovala semaziologický a onomaziologický postup a akceptovala hierarchickú štruktúru sémickej stavby adjektív. Autorka podrobila analýze 34 lexikálno-sémantických skupín, ktoré, ako jazykové vyjadrenie konven ne ustálených spôsobov hodnotenia a kategorizácie vlastnosti, odrážajú intelektuálny, emocionálny a axiologický vz ah jazykového spo lo enstva k príslušným fragmentom skuto nosti.

V prvej asti monografie, vychádzajúc z výskumu teórie jazyka domácich i zahrani ných autorov, autorka prezentuje sú asný stav spracovania predmetnej problematiky. V druhej asti podáva analýzu slovenských kvalifika ných adjektív a poukazuje na zmeny, spôsobené vplyvom vonkajších a vnútorných faktorov. Na základe klasifika ných sém determinuje šes sémantických typov kvalifika ných adjektív:

1. kvalitatívne adjektíva;
2. kvalitatívno-apreciatívne adjektíva;
3. kvalitatívno-intenzitné adjektíva;
4. apreciatívno-kvalitatívne adjektíva;
5. apreciatívno-intenzitné adjektíva;
6. apreciatívne adjektíva.

V rámci ich podrobnej analýzy, dokumentovanej príkladmi z Krátkeho slovníka slovenského jazyka a excerpami zo slovenských novín a asopisov, došla J. Sokolová k zaujímavým a podnetným zisteniam.

Predmetná práca je výsledkom viacro ného vedeckého bádania autorky a je cenným prínosom v oblasti opisu adjektívnej lexiky slovenského jazyka. Vzh adom na to, že odráža všeobecnejšiu klasifikáciu adjektív, monografiu Jany Sokolovej je prakticky možné aplikova z lexikografického, didaktického a transla ného aspektu aj v iných jazykoch.

Eva Malá

K PROBLEMATIKE VYUOVANIA GRAMATIKY V CUDZOM JAZYKU

Lojová, G.: *Teória a prax vyuovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Lingos, 2004, s.104. ISBN 80-968040-2-2.

Publikácia G. Lojovej, *Teória a prax vyuovania gramatiky cudzích jazykov*, prináša komplexný pohľad na problematiku vyuovania gramatiky v cudzom jazyku. Autorka, skúsená vysokoškolská učiteľka anglického jazyka, na ploche piatich kapitol predkladá teoretické východiská učenia sa a vyuovania gramatiky cudzieho jazyka, mapuje stav vyuovania gramatiky cudzích jazykov na slovenských stredných školách, navrhuje model učenia sa a vyuovania gramatiky cudzích jazykov pre stredné školy a v závere osvetľuje hlavné úlohy odborníkov, teoretikov a praktikov vzdelávania v procese zefektívnenia učenia sa cudzích jazykov. Svoju publikáciu písala pre vysokoškolských študentov učenia sa cudzích jazykov, resp. filológie, pre ktorých má slúžiť ako učebný text na semináre a prednášky. Publikácia však isto zaujme aj odborníkov, ktorí sa vo svojom výskume zaoberajú danou problematikou, ako aj tých, ktorí hľadajú nové možnosti praktického skvalitovania učenia sa cudzích jazykov.

Hlavným cieľom monografie, povedané slovami autorky (*Predhovor*, s. 4), je prispieť k riešeniu problémov učenia sa cudzích jazykov na Slovensku, prispieť k tomu, aby učebná v školách efektívnejšie smerovala k splneniu očakávaní študentov učenia sa, aby skutočne viedla k rozvíjaniu celkovej komunikatívnej kompetencie a pripravovala tak mládež pre život v súčasnej rozširujúcej sa Európe i za jej hranicami.

V kapitole *Teoretické východiská učenia sa a vyuovania gramatiky cudzích jazykov* (s.10-47) autorka predstavuje psychologické teórie učenia, objasňuje postavenie a funkciu gramatiky v rozličných prístupoch a metódach vyuovania cudzích jazykov. Zároveň pojednáva o najvýznamnejších lingvistických teóriách, pričom hlavnú pozornosť venuje štruktúrno-deskriptívnym, generatívno-transformačným a funkčným teóriám. V procese hľadania optimálnej teórie učenia sa cudzích jazykov sa autorka prikláňa k názoru, že môže existovať aj viac spôsobov osvojovania alebo učenia sa cudzieho jazyka, pričom sú dôležité podmienky vytvárania celkového jazykového systému. Mnohí významní autori si uvedomujú, že ani isto lingvistický, kognitívny i funkčný prístup nedokáže uspokojivo vysvetliť všetky elementy.

Výskum vyuovania gramatiky na Slovensku predkladá autorka v tretej kapitole pod názvom *Vyuovanie gramatiky na stredných školách na Slovensku* (s. 49-54). Poukazuje najmä na známu skutočnosť, že úroveň poznatkov o jazyku je na stredných školách všeobecne dobrá, avšak schopnosť aktívne používať cudzí jazyk často výrazne zaostáva. Autorka v tejto kapitole jednak sumarizuje okolnosti, ktoré prispievajú k vzniku tohto javu, predkladá analýzu hlavných príčin a navrhuje hľadanie riešenia prostredníctvom využívania nových modelov vyuovania gramatiky.

Jadrom recenzovanej publikácie je štvrtá kapitola s názvom *Navrhovaný model učenia sa a vyuovania gramatiky cudzích jazykov na stredných školách* (s. 56-90). G. Lojová vychádza s komparáciou slovenského edukatívneho kontextu a

jeho vzáhu k úrovni rozvoja vedeckého poznania vo svete, pričom si všímajú najmä proces hľadania optimálnych modelov ich učenia sa a vyučovania gramatiky na stredných školách. Na základe podrobného štúdia množstva teórií a modelov učenia sa cudzieho jazyka sa autorka rozhodla pre aplikáciu prístupu Keitha Johnsona, ktorý vychádza z Andersenovho kognitívneho modelu ACT. Pre lepšie porozumenie východiskovej teoretickej bázy, ako aj cieľ a publikácie, autorka podrobne rozoberá prístup k učeniu sa cudzieho jazyka ako k rozvíjaniu zručnosti, ktorý následne adaptuje na učenie sa gramatiky a doplná poznámkami zameranými na didaktickú aplikáciu v našom edukatívnom kontexte.

V závere svojej publikácie sa autorka zmieňuje o niektorých aktuálnych otázkach a problémoch vo využívaní cudzích jazykov, pričom zdôrazňuje najmä potrebu zodpovedného, samostatného a kreatívneho prístupu pedagógov k procesu učenia. Vo svojej odbornej publikácii ponúka neoceniteľnú pomoc pre všetkých učiteľov cudzích jazykov, teoretikov i praktikov, ktorí oceňujú jednak kvalitný prehľad teoretických východísk, detailnú a koncíznu prezentáciu jednotlivých teoretických modelov, ako aj množstvo námetov na nové metódy a postupy. Publikácia poskytuje dostatočnú argumentáciu a motiváciu pre neustále zefektívňovanie a inováciu procesu vyučovania cudzích jazykov, preto by nemala chýbať v žiadnej knižnici filologickej i pedagogickej fakulty.

Gabriela Miššiková

ANGLI TINA PRE ŠTUDENTOV ŽURNALISTIKY

Waldnerová, J. - Ostriho ová, A.: *English for Students of Journalism*. Nitra: FF UKF, 2005, 96 s. ISBN 80-8050-820-8.

The textbook *English for Students of Journalism* is designed for students of journalism with prior focus on the creation of newspapers and the theory related to this process. The range of chosen topics reflects recent trends of development and perspectives in the field of journalism and at the same time accommodates the needs and professional interests of the students at Slovak universities.

The selected topics are organized into ten units, each of them follows a very well elaborated methodological framework ensuring effectiveness in classroom activities as well as in the tasks for self study and home assignments. Among the topics covered by the textbook are newspapers and their content, history of journalism, the rise of the great American newspapers, yellow journalism, etc. as well as writing skills training activities, for instance, paragraph writing, writing news and news leads, writing and analysing news stories, reviews, interviews, feature stories, use of idioms in journalistic texts, etc. To provide students with a necessary socio-cultural background and further applications the problems of public relations, principles of journalism, advertising and translation, etc. are also illustrated and discussed.

The textbook *English for Students of Journalism* written by Jana Waldnerová and Anna Ostriho ová brings many teaching ideas into a classroom and, at the same time, presents important theoretical inputs focused on newspapers in general, providing details on their content and history, principles of journalistic ethics and many others. The textbook is a useful source of information for all users, the teachers, students or anyone interested in the problems of journalism.

The scope of presented topics together with the choice of practical tasks and exercises, as well as its user-friendly design, make *English for Students of Journalism* part and parcel of teaching English to students of journalism at Slovak universities.

Gabriela Miššiková

Názov: Cudzie jazyky v škole 3: Európske dimenzie vo využívaní cudzích jazykov a kultúre

Zodpovední redaktori : Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

Doc. PaedDr. Silvia Pokriváková, PhD.

Mgr. Jozef Filo

Mgr. Silvia Hvozdíková

Grafický návrh obalu CD: akad. maliar Jozef Dobiš

Technické spracovanie: Ing. Rudolf Kaniansky

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2005

Rozsah: 264 strán

Náklad: 70 ks

Druh publikácie: Zborník vedeckých prác (na CD)

Vydavateľ : Pedagogická fakulta UKF v Nitre

ISBN: 80-8050-920-4

EAN: 9788080509200

