

---

# **15 ROKOV KLIŠ PF UKF V NITRE**

**Ivana Žemberová a kol.**

UKF Nitra  
2012

---

**Editor:**

Ivana Žemberová, Mgr., PhD.

**Autori:**

Zuzana Fráterová, Mgr., PhD.

Božena Horváthová, PhDr., PhD.

Anna Hurajová, Mgr.

Ľudmila Hurajová, Mgr.

Silvia Hvozdíková, Mgr.

László Komlósi, prof. Dr., CSc.

Jana Luprichová, PaedDr.

Eva Malá, prof., PhDr., CSc.

Silvia Pokrivčáková, doc. PaedDr., PhD.

Zuzana Rebičová, Mgr.

Eva Reid, Mgr.

Žaneta Rybanská, Mgr.

Mária Schmidtová, Mgr.

Eva Stranovská, PaedDr., PhD.

Zuzana Tabačková, PhDr., PhD.

Karin Turčinová, Mgr.

Ivana Žemberová, Mgr., PhD.

**Recenzenti:**

Katerina Veselá, PhDr., PhD.

Jaroslav Kušnír, doc. PhDr., PhD.

**ISBN 978-80-558-0079-0**

**EAN 9788055800790**

---

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>INTRODUCTION</b> .....	8
<b>I. HISTÓRIA A SÚČASNOSŤ KLIŠ PF UKF V NITRE</b> .....	9
15 ROKOV EXISTENCIE KLIŠ PF UKF V NITRE Silvia Pokrivčáková.....	10
PRACOVNÍCI PÔSOBIACI NA KLIŠ PF UKF V NITRE V ROKOCH 1997-2012 Silvia Pokrivčáková.....	38
AKREDITOVANÉ ŠTUDIJNÉ PROGRAMY A KONANIA NA KLIŠ PF UKF V NITRE (AKTUÁLNY STAV) Silvia Pokrivčáková.....	47
VÝBER Z PROJEKTOVEJ ČINNOSTI KLIŠ PF UKF V NITRE (1997-2012) Silvia Pokrivčáková.....	49
MEDZINÁRODNÁ SPOLUPRÁCA KLIŠ PF UKF V NITRE Mária Schmidtová .....	56
PUBLIKAČNÁ ČINNOSŤ KLIŠ Mária Schmidtová .....	60
<b>II. Z PUBLIKÁCIÍ KLIŠ</b> .....	64
<b>LINGVODIDAKTIKA</b>	
NOVÉ POHĽADY NA CUDZOJAZYČNÉ TESTY Mária Malíková.....	65
BRIDGING THE GAP BETWEEN FLE RESEARCH AND TEACHING PRACTICE Silvia Pokrivčáková.....	73
AKTÍVNE SOCIÁLNE UČENIE A LINGVISTICKÝ INTERVENČNÝ PROGRAM Eva Stranovská, Zuzana Fráterová, Božena Horváthová, Daša Munková .....	81

---

READING LITERARY TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM Ivana Žemberová .....	88
VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI EDUKAČNÝMI POTREBAMI SO ZAMERANÍM NA SLUCHOVO POSTIHNUTÝCH ŽIAKOV Ľudmila Hurajová .....	95
TEACHING FOREIGN LANGUAGE THROUGH CREATIVE DRAMA Silvia Hvozdková .....	104
CLIL IN PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA Jana Luprichová .....	112
KOMBINOVANÉ VYUČOVANIE – BLENDED LEARNING Zuzana Rebičová .....	119
THE USE OF EDUCATIONAL GAMES WHEN TEACHING AND LEARNING VOCABULARY Žaneta Rybanská .....	125
LANGUAGE AS A COMPETENCE AND TOOL OF KNOWLEDGE Mária Schmidtová .....	131
<b>APLIKOVANÁ LINGVISTIKA</b>	
THE RELEVANCE OF MEANING CREATION FOR APPLIED LINGUISTICS RESEARCH László I. Komlósi .....	139
ON INTERFERENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES Eva Malá .....	148
ADVANCING MORPHOLOGY AT KLÍŠ Karina Turčinová .....	155
THE SLOVAKS AND THEIR LANGUAGE IN A EUROPEAN DIMENSION Dušan Užák .....	164
INTERFERENCIA MEDZI JAZYKMI U DVOJJAZYČNÝCH JEDINCOV Anna Hurajová .....	172

---

## **KULTÚRA A PREKLAD**

### **PRÍKLADY VÝRAZOVÝCH POSUNOV A ZMIEN V PREKLADE**

Božena Horváthová.....184

### **DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Eva Reid.....191

### **PREKLAD NAD ZLATO, EURÓPSKA RENESANCIA V RUKÁCH ARABSKÝCH PREKLADATEĽOV**

Zuzana Tabačková.....199

## **OHLASY NA PUBLIKÁCIE KLIŠ**

### **LEARNING STRATEGIES OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN BLENDED LEARNING**

Karina Turčinová.....208

### **IANUA AD LINGUAS HOMINESQUE RESERATA II = BRÁNA JAZYKOV K ĽUĎOM OTVORENÁ II**

Eva Reid.....210

### **AKO PÚTAVO, ZÁBAVNE A HRAVO UČIŤ (DETSKÁ LITERATÚRA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA)**

Mária Kiššová.....215

### **CA-CLIL: BLENDING THE UNBLENDABLE**

Andrea Holúbeková.....218

### **OD NEVINNOSTI K IDEOLOGICKOSTI A SPÄŤ**

Silvia Pokrivčáková.....220

## **III. ZO SPOMIENOK**

Prof. WILLIAM (BILL) NEW, PhD.....224

Mgr. KLAUDIA LÖRINCZOVÁ, PhD.....226

SPOMIENKY NA doc. PhDr. MÁRIU MALÍKOVÚ, CSc.....230

**ZOZNAM ABSOLVENTOV KATEDRY LINGVODIDAKTIKY  
A INTERKULTÚRNYCH ŠTÚDIÍ PF UKF V NITRE**.....234

---

---

## ÚVOD

Pre cudzojazyčné vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov na Slovensku bol rok 1997 významný tým, že na Pedagogickej fakulte UKF bola zriadená Katedra cudzích jazykov pre základné školy. Od svojho založenia prešla katedra viacerými zmenami, ako v názve tak aj v oblasti odborného zamerania či personálneho zabezpečenia. V tomto roku toto pracovisko, ktoré v súčasnosti nesie názov Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, oslavuje svoje 15. výročie.

V prvej časti publikácie je zmapovaný vývoj katedry od jej úplných začiatkov, keď vznikla ako katedra zameraná na jazykovú prípravu budúcich elementaristov, až po súčasnosť, keď sa vypracovala na jednu z najúspešnejších lingvodidaktických katedier na Slovensku. Okrem obrazového materiálu tu čitateľ nájde aj kompletný zoznam všetkých bývalých i súčasných pracovníkov katedry, prehľad akreditovaných študijných programov a konaní, ako aj prehľad bohatej projektovej činnosti a medzinárodných vedeckých kontaktov katedry.

Druhá časť publikácie približuje čitateľom prehľad bohatej publikačnej činnosti pracovníkov katedry a študentov doktorandského štúdia vo forme ich profilových vedeckých a odborných štúdií. Je rozdelená do troch podkapitol: lingvodidaktická sekcia, sekcia aplikovanej lingvistiky a sekcia nazvaná Kultúra a preklad. Medzi publikovanými príspevkami sa nachádzajú aj vybrané práce už nežijúcich členov katedry – doc. PhDr. Márie Malíkovej, CSc. a PhDr. Dušana Užáka. Súčasťou tejto časti publikácie sú aj vybrané ohlasy na práce členov katedry.

Tretia časť publikácie prináša spomienky bývalých pracovníkov na ich pôsobenie na katedre. Súčasťou tejto časti sú aj spomienky na zakladajúcu členku katedry doc. PhDr. Máriu Malíkovú, CSc. V závere nasledujú zoznamy absolventov katedry.

Cieľom predkladanej publikácie je zhrnúť 15 rokov pôsobenia katedry, jej históriu, prácu, premeny a rozvoj. Vyjadrujeme nádej, že Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií bude pokračovať v rozvoji a že jej absolventi nájdu uplatnenie v odbornej sfére nielen ako kvalifikovaní ale aj ako kvalitní profesionáli.

Editorka

---

## INTRODUCTION

One of the significant milestones in foreign language teacher training in Slovakia was the year 1997, when the Department of Foreign Languages for Primary Schools was founded in the Faculty of Education at Constantine the Philosopher University in Nitra. Since its establishment it has undergone several transformations in the area of professional specialization, which further resulted in changes in the personnel as well as the name of the department. And thus, this workplace, renamed to the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, is going to celebrate its 15th anniversary.

Alongside the primary objective, which was to provide qualified foreign language teacher training with a focus on primary and lower secondary education, the department also offered English and German for academic purposes for all students in the Faculty of Education and Natural Sciences. Due to various transformations, reflecting the topical requirements for foreign language teacher and cultural mediator training, the activities and professional specialization of the department have been considerably expanded. Today, we can proudly assert that during the 15 years of its existence, the department has profiled itself as an accredited workplace focusing on the professional training of full-time and external students in bachelor's, master's and doctoral degree programmes, also providing qualifying life-long teacher training. Recently and quite significantly the department has been granted rights to carry out habilitation procedures and procedures for the appointment of professors in the field of the methodology of teaching English. Thanks to its activities in the area of foreign language education, research and cooperation with institutions in Slovakia and abroad, our department has become well-known to academics and laymen alike.

The objective of this publication, a part of which is formed by profile papers by individual department members and doctoral students, is to sum up the 15 years of the department, its history, activities, changes and development. We express our hope that the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies will continue in the process of development and that its graduates will find fulfillment in their field not only as qualified but also as quality professionals.

Editor



**I.**

**HISTÓRIA A SÚČASNOSŤ KLIŠ PF UKF V NITRE**

## 15 ROKOV EXISTENCIE KLIŠ PF UKF V NITRE

**Silvia Pokrivčáková**

Začiatky činnosti Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií siahajú do roku 1996. Dňa 18. 12. 1996 predložil vtedajší dekan Pedagogickej fakulty UKF v Nitre doc. PhDr. Ivan J. Szabó, CSc. Vedeckej a umeleckej rade menovanej fakulty návrh na zriadenie Katedry cudzích jazykov pre základné školy. Jej vznik odôvodnil akútnou potrebou zvyšovania počtu kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre základné školy (ročníky 1.-9.). Návrh bol jednomyselne schválený (Uznesenie č. 24/96) a dňa 19. februára 1997 vydal dekan PF UKF v Nitre Zriaďovaciu listinu Katedry cudzích jazykov pre základné školy s účinnosťou od 1. apríla 1997 (obr. 1).

Už prvý rok existencie novovzniknutej katedry ukázal, že zameranie len na primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie nedokáže uspokojiť potreby fakúlt UKF v Nitre ani celospoločenské požiadavky na doplnenie počtu kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov. Preto bolo nevyhnutné odborné zameranie katedry rozšíriť a podľa štatútu KCJZŠ z 23. apríla 1998 bolo jej zámerom zabezpečovať prípravu študentov v nasledujúcich študijných odboroch:

- magisterské štúdium učiteľstva pre 1. stupeň základných škôl v špecializácii anglický/nemecký jazyk a literatúra;
- magisterské štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry pre 2. stupeň základných škôl a pre stredné školy v kombinácii dvoch predmetov (dvojpredmetové štúdium);
- magisterské štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry pre 2. stupeň základných škôl a pre stredné školy (jednopredmetové štúdium);
- 6-semestrové rozširujúce štúdium pre absolventov vysokých škôl, ktorí si chcú kvalifikáciu rozšíriť o učiteľstvo anglického alebo nemeckého jazyka a literatúry;
- 6-semestrové rozširujúce štúdium kvalifikovaných elementaristov so zameraním na výučbu buď anglického alebo nemeckého jazyka.

Paralelne s prípravou kvalifikovaných „jazykárov“ bola od svojich začiatkov katedra zodpovedná za odborné jazykové vzdelávanie všetkých študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte a Fakulte prírodných vied UKF. V súlade s týmto rozšírením pôsobnosti katedry bol roku 1990 upravený aj jej názov na Katedru cudzích jazykov (pozri obr. č. 2).

Štruktúra študijných odborov zabezpečovaných Katedrou cudzích jazykov sa v priebehu nasledujúcich 5 rokov významnejšie nemenila. Výrazne sa však rozrástlo personálne obsadenie katedry a významne rástli aj počty študentov. V akademickom roku 2002/2003 pracovalo na KCJ 8 pedagógov a 3 zahraniční lektori. Katedra v rámci tzv. „spoločného základu“ učiteľského štúdia zabezpečovala výučbu odborne zameraného anglického a nemeckého jazyka pre 658 študentov (337 študentov Fakulty prírodných vied a 321 študentov Pedagogickej fakulty UKF). V profilových študijných odboroch v uvedenom akademickom roku študovalo 16 študentov magisterského štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ s rozšírením o anglický a nemecký jazyk, 120 študentov magisterského štúdia učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov pre ročníky 5.-12. v kombinácií aprobácií, 83 študentov magisterského jednopredmetového štúdia anglického jazyka pre ročníky 5.-12. a 32 študentov rozširujúceho štúdia anglického jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa a pre ročníky 5.-12. K profesionálnemu záberu KCJ pribudlo aj cudzojazyčné vzdelávanie frekventantov v rámci Univerzity 3. veku.

Od začiatku existencie KCJ jej pracovníci pod vedením doc. PhDr. Márie Malíkovej, CSc. venovali mnoho úsilia rozvíjaniu medzinárodnej spolupráce s partnerskými pracoviskami v Európe i mimo nej. Pracovisko nadviazalo bohaté kontakty na úrovni bilaterálnej vedeckej spolupráce s Middlesex University v Londýne, Limerick University v írskom Limericku, Fontys PABO University v holandskom Eindhovene, Pedagogische Hogeschool v belgickom Mechelene, Katholieke Universiteit v belgickom Leuvene a s Pedagogickou fakultou Karlovej univerzity v Prahe. V rokoch 1999-2002 katedra organizovala pravidelné výmenné pobyty študentov a učiteľov s Fontys PABO Pedagogickou fakultou v Eindhovene z Holandska. Rovnako intenzívne začala katedra rozvíjať aj projektovú činnosť. Pod taktovkou doc. PhDr. Márie

Malíkovéj, CSc. pracovníci KCJ spolupracovali na medzinárodnom projekte TEMPUS – JEP European Integration Studies in Support to the EU Accession a jednotliví pedagógovia sa zúčastnili aj na riešení iných projektov, ako napr. KEGA 3/0163/02 Inovácia ďalšieho vzdelávania učiteľov pre 1.-4. ročník ZŠ: rozširujúce štúdium cudzích jazykov (zodp. riešiteľka: prof. PhDr. E. Malá, CSc.) alebo VEGA 1/1429/04 Národné literatúry v epoche globalizácie – vzťah partikulárneho a univerzálneho v literárnom diele (spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.).

Nový zákon o vysokých školách č. 131/2002 a vyhláška č. 2090/2002 určili všetkým vysokým školám povinnosť transformovať edukačný systém v duchu Bolonského procesu na užší počet študijných odborov a na študijné programy v trojstupňovom usporiadaní. Akreditácie učiteľských študijných programov sa realizovali v roku 2005. Katedra cudzích jazykov, v tom čase vedená už prof. PhDr. E. Malou, CSc. sa úspešne uchádzala o akreditáciu 3 bakalárskych programov:

- učiteľstvo predmetu anglický jazyk a literatúra: jednopredmetové štúdium (v dennej a externej forme);
- učiteľstvo predmetu anglický jazyk a literatúra v kombinácii s inými predmetmi (v dennej a externej forme);
- prekladateľstvo a tlmočníctvo pre regionálny rozvoj so zameraním na anglický jazyk (denná forma)

a 2 magisterských programov:

- učiteľstvo predmetu anglický jazyk a literatúra v dennej a externej forme;
- učiteľstvo predmetu anglický jazyk a literatúra v kombinácii s inými predmetmi (v dennej a externej forme).

Pracovníci katedry nepoľavili ani vo svojej vedecko-výskumnej a projektovej činnosti, založenej vo veľkej miere na spolupráci s rastúcim počtom zahraničných partnerov. Pracovníci katedry sa podieľali na riešení medzinárodných projektov Com22C/2004/44 CLIL for Young Learners (spoluriešiteľka: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.), Socrates-Lingua 225784-CP-1 - 2005-DE -L/2 Expliting Internet Case Study and Simulation Templates for Language Teaching (spoluriešiteľka: PhDr. K. Veselá, PhD.), GRUNDTVIG 2 GRU2/2006/17-k-NR-1 Multicultural Education for European Citizenship (spoluriešiteľka:

doc. PhDr. M. Užáková, CSc.), LLP/Leonardo da Vinci SK/06/A/F/OL-6033103 Pedagogická prax študentov elementárnej pedagogiky (zodpovedná riešiteľka: prof. PhDr. E. Malá, CSc.), jedného rozvojového, dvoch vedeckých a piatich kultúrno-edukačných projektov financovaných Ministerstvom školstva SR. Medzinárodná angažovanosť katedry sa rozvíjala aj mimo rámca projektovej činnosti. KCJ nadviazala dlhodobé partnerské vzťahy s talianskym Centro Difusione Lingue Comunitare v Turíne, Pedagogickou fakultou Masarykovej Univerzity v Brne, so severoírskou inštitúciou St. Mary's College v Belfaste, Pedagogickou vysokou školou v Linzi a mnohými ďalšími.

Spoločenský vývoj a dynamicky sa meniacia situácia v oblasti cudzojazyčného vzdelávania a prípravy kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov viedli k postupnému rozšíreniu profilácie pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti pracoviska. Táto zmena sa odrazila v potrebe už druhej zmeny názvu katedry na Katedru lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií od januára 2009. Nový názov komplexnejšie vystihuje aktuálne odborné zameranie katedry nielen na jazykovú a metodickú prípravu kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov, ale aj na vzdelávanie vedeckých pracovníkov v oblasti lingvodidaktiky a odborovej didaktiky a na profesijnú prípravu interkultúrnych mediátorov v študijných programoch v odbore Cudzie jazyky a kultúry.

V komplexnej akreditácii Univerzity Konštantína Filozofa, ktorá bola zavŕšená v roku 2009, KLIŠ tentoraz pod vedením doc. PaedDr. S. Pokrivčákovej, PhD. získala práva zabezpečovať nasledujúce študijné programy:

- bakalársky študijný program Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov (v dennej aj externej forme);
- bakalársky študijný program Anglický jazyk a kultúra v odbore 2.1.32 Cudzie jazyky a kultúry (v dennej aj externej forme);
- magisterský študijný program Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov (v dennej aj externej forme);

- doktorandský študijný program Didaktika anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.10 Odborová didaktika (v dennej aj externej forme).

Na základe znovuzískaných akreditácií KLIŠ naďalej zabezpečovala rigorózne skúšky pre učiteľov anglického jazyka, ako aj rozširujúce štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry pre absolventov vysokých škôl – kvalifikovaných učiteľov 1. a 2. stupňa vzdelávania.

Snaha o poskytovanie kompletného dvojstupňového cyklu vysokoškolského vzdelávania študentom neučiteľského študijného programu vyvrcholila v roku 2011, keď KLIŠ získala práva na zabezpečovanie magisterského študijného programu Anglický jazyk a kultúra v odbore 2.1.32 Cudzie jazyky a kultúry.

Za mimoriadny úspech katedry možno tiež považovať to, že svojou kontinuálnou pedagogickou a vedecko-výskumnou činnosťou prispela k tomu, že Pedagogickej fakulte UKF v Nitre boli uznané práva realizovať habilitačné konania a konania na vymenúvanie profesorov v odbore 1.1.10 Odborová didaktika so zameraním na didaktiku anglického jazyka a literatúry.

Od roku 2008 sa pracovníci KLIŠ podieľali na riešení medzinárodných projektov Leonardo da Vinci, LLP, Transfer inovácií 2008-1-AT1-LEO05-00609 *Cross-cultural learning and teaching in vocational education and training* (spoluriešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.), 502066-LLP-1-2009-1-NL-ERASMUS-ECDEM EPTÉ: *European Primary Teacher Education* (spoluriešiteľky v prac. skupine Languages: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., PhDr. B. Horváthová, PhD., PaedDr. E. Stranovská, PhD.), ERASMUS MUNDUS MANECA-*Mobility Academic Network between EU and Central Asia Cooperation and mobility in the area of higher education* (spoluriešiteľka: prof. PhDr. E. Malá, CSc.), jedného rozvojového projektu, dvoch národných a šiestich kultúrno-edukačných projektov financovaných Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR. V súčasnom období KLIŠ realizuje projekt APVV-0451-10 *Intervenčný lingvistický program* (zodp. riešiteľ: PaedDr. E. Stranovská, PhD., spoluriešitelia: PhDr. B. Horváthová, PhD., prof. Dr. L. I. Komlósi, CSc., prof. PhDr. E. Malá, CSc., doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., PhDr. L. Jechová, PhD., Mgr. Z.

Fráterová, PhD., Mgr. E. Reid, Mgr. S. Hvozdíková, Mgr. E. Kováčiková a Mgr. M. Schmidtová).

Od vzniku katedry sa pracovníci spolupodieľali na riešení viac než 40 projektov charakteru vedecko-výskumného, rozvojového a kultúrno-edukačného, z toho 13 medzinárodných. Výstupmi z riešených projektov boli najmä publikované vedecké a odborné monografie, vysokoškolské učebnice a učebné texty, učebnice pre ZŠ, vedecké štúdie vo vedeckých a odborných časopisoch a zborníkoch, vystúpenia na domácich i zahraničných konferenciách, osnovy nových učebných predmetov, súbory metodických materiálov a ohlasy na publikované práce.

V súčasnosti sa pracovisko orientuje na tieto prioritné oblasti výskumu:

- aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov na všetkých stupňoch vzdelávania s osobitným dôrazom na integrované (CLIL) a inkluzívne vyučovanie cudzích jazykov (vyučovanie cudzích jazykov pre výnimočných žiakov a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami);
- využívanie najnovších didaktických technológií vo vyučovaní cudzích jazykov (multimédiá, e-learning, CALL);
- systematické budovanie výskumnej základne potrebnej pre vedecký rozvoj didaktiky cudzích jazykov a vybraných odvetví aplikovanej lingvistiky.

Okrem úzkej a intenzívnej spolupráce s partnerskými katedrami a inštitútmi na slovenských univerzitách Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií spolupracuje s početnými pracoviskami v zahraničí. Za osobitnú zmienku stojí dlhodobá vedecko-výskumná a pedagogická spolupráca s International Study Programmes v Cheltenham, s Pedagogische Hogeschool v belgickom Mechelene, s Katholieke Universiteit v belgickom Leuvene, so severoírskou St. Mary's College v Belfaste, Pädagogische Hochschule Oberösterreich v rakúskom Linzi, so švédskou Umeå Univerzitet, s Pedagogickou fakultou Ljubljanskej univerzity v Srbsku a najmä intenzívna spolupráca s Katedrou anglického jazyka a literatúry PdF Masarykovej univerzity v Brne, s ktorou spolupracuje na plnení výskumných úloh, projektovej

činnosti, každoročne organizuje spoločné konferencie a vydáva spoločné vedecké a odborné publikácie.

Neoddeliteľnou súčasťou odbornej činnosti pracovníkov katedry je bohatá spolupráca so Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave, metodicko-pedagogickými centrami, ako aj učiteľmi základných a stredných škôl. Súčasťou tejto spolupráce je organizovanie metodických seminárov, odborných podujatí, hosťovských prednášok a predovšetkým organizovanie medzinárodných vedeckých konferencií *Cudzie jazyky a kultúry v škole*, ktorých súčasťou sú aj metodické workshopy pre študentov a praxujúcich učiteľov a ktoré katedra organizuje každoročne už od roku 2003.

Aktívna spolupráca Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií s pedagogickou praxou, bohatá vedecko-výskumná a projektová činnosť, početné medzinárodné partnerstvá a ponuka atraktívnych študijných programov sa logicky prejavuje aj v pretrvávajúcom záujme študentov o štúdium na katedre. Katedra zabezpečuje odbornú jazykovú prípravu pre viac ako 600 študentov učiteľských a neučiteľských študijných programov 1.-3. stupňa zo všetkých fakúlt UKF. V akademickom roku 2011/12 v študijných programoch, na ktoré katedra získala akreditované práva, študuje 130 študentov bakalárskych programov, 125 študentov magisterského štúdia, 19 študentov kvalifikačného pedagogického štúdia a 43 študentov rozširujúceho štúdia. 15 frekventantov sa pripravuje na rigorózne skúšky. Katedra je mimoriadne aktívna aj v oblasti vedeckej výchovy, v rámci ktorej študuje v súčasnosti na katedre 13 študentov doktorandského štúdia (3 v internej a 10 v externej forme).



### **Použitá literatúra**

ANDRUŠKA, P. (ed.) 1999. *40 rokov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*. Nitra: UKF, 1999. ISBN 80-8050-244-7.

archívne materiály UKF v Nitre

archívne materiály KLIŠ PF UKF v Nitre

KLUVANEC, D. a kol. 2002. *Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre 1999-2002*. Nitra: UKF, 2002. ISBN 80-8050-513-6.

MALÁ, E.. 2008. Z histórie Katedry cudzích jazykov na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. In Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.) *Cudzíe jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-416-2, s. 255-258.

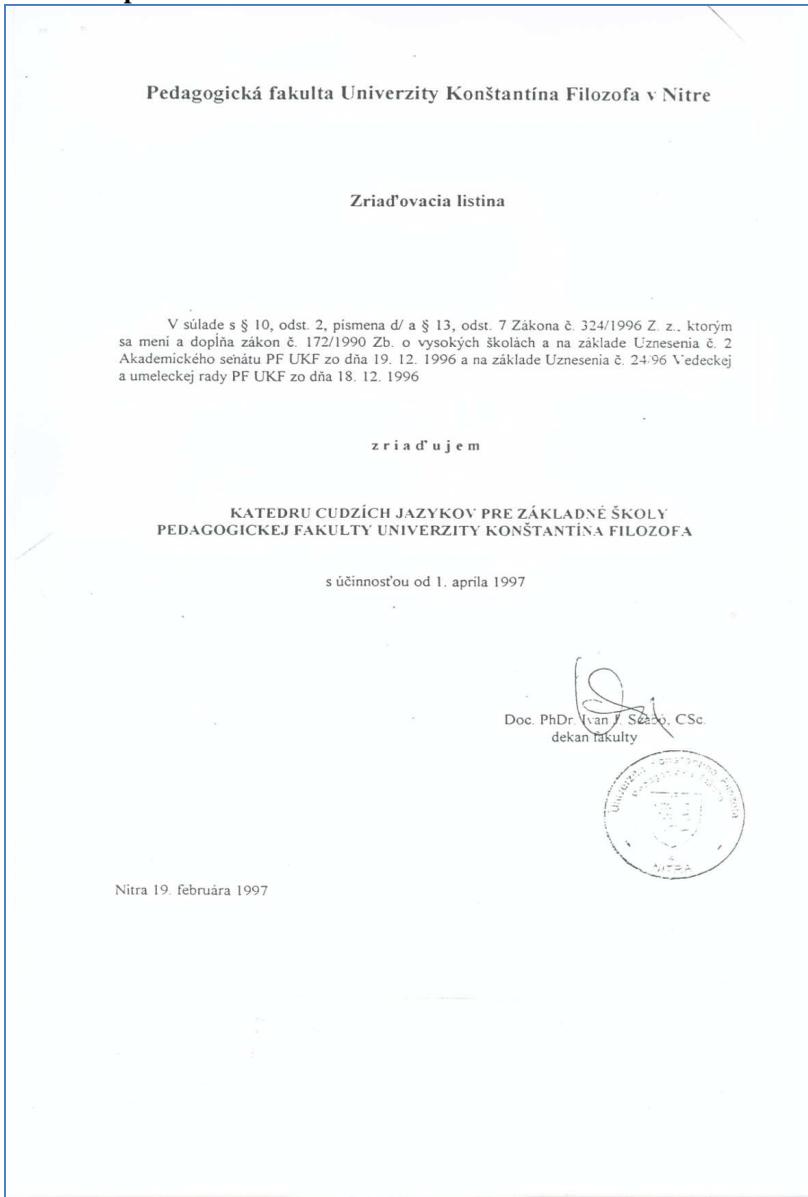
RÁKAYOVÁ, L. 2005. Reflexie Katedry cudzích jazykov v kontexte anglistiky na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Malá, E. a kol. (eds.) *Cudzíe jazyky v škole 3: Európske dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov a kultúre*. Nitra: UKF, 2005. ISBN: 80-8050-920-4, s.105-109.

ŠIMONEK, J. (ed.) 2009. *50 rokov Pedagogickej fakulty UKF v Nitre (1959-2009)*. Nitra: PF UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-591-6.

Výročné správy UKF v Nitre a PF UKF v Nitre z rokov 1997-2011 (dostupné jednotlivo na [www.ukf.sk](http://www.ukf.sk)).

Uverejnené fotografie pochádzajú zo súkromných archívov pracovníkov a absolventov KLIŠ PF UKF v Nitre, ktorým autorka článku za ich poskytnutie úprimne ďakuje.

**Obrazová príloha**



Obr.1: Zriaďovacia listina KCJZŠ PF UKF v Nitre (19. 2. 1997)

PERSONÁLNE BUDOVANIE KATEDRY CUDZÍCH JAZYKOV

V akademickom roku 1997 - 98 má KCJ nasledujúcich pedagogických pracovníkov:

Interní učitelia: 1 docent  
2 asistenti  
Externí učitelia: 1 odborný asistent  
Lektori: 2 zahraniční lektori

V akademickom roku 2000 - 2001 ,/o tri roky/, bude mať KCJ nasledujúcich pedagogických pracovníkov:

Interní učitelia: 2 docenti  
4 odborní asistenti  
2 asistenti  
Externí učitelia: 3 externí učitelia  
Lektori: 3 zahraniční lektori

Spolu: 14 pedagogických pracovníkov

Toto je minimálny, ale dostačujúci počet pedagogických pracovníkov, ktorí zabezpečia odborné vyučovanie jednotlivých študovaných disciplín.

Tento spis bol vypracovaný pre potreby Senátu PF UKF; má slúžiť i ako podkladový materiál pre akreditáciu a ďalšie plánovanie.

Plán vypracovala: doc., PhDr. Mária Malíková, CSc.  
vedúca KCJ

V Nitre, 5. mája 1998

Obr. 2: Plán personálneho budovania KCJZŠ z roku 1998

## Návrh na zmenu názvu katedry

### Odôvodnenie

Na základe požiadaviek slovenskej spoločnosti a realizujúceho rozvojový program Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa bolo dňa 19. februára 1997 senátom Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre schválené zriadenie Katedry cudzích jazykov s účinnosťou od 1. apríla 1997.

Zriaďovacou listinou katedra dostala názov KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY PEDAGOGICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KONŠTANTÍNA FILOZOFA.

Menovaná katedra pôsobí tretí rok a v súčasnej dobe šesť interných, dvaja externí vyučujúci a dvaja zahraniční lektori pripravujú budúcich učiteľov pre 1. - 4. ročník ZŠ so špecializáciou: Anglický jazyk a učiteľov pre ročníky 5. - 12. v 5-ročnom magisterskom štúdiu.

Názov katedry vymedzený pôvodnou zriaďovacou listinou je obmedzujúci a nevystihuje určenie katedry.

Navrhujeme pozmeniť názov katedry tak, že sa vypustia limitujúce slová „PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY“ a ponechá sa názov **KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KONŠTANTÍNA FILOZOFA.**

Doc. PhDr. Ivan Szabó, CSc.  
dekan PF

Obr. 3: Návrh na prvú zmenu názvu katedry z roku 2000



Obr. 4-7: Prví absolventi Katedry cudzích jazykov s Mgr. K. Lörinczovou, PhD. a PaedDr. L. Rákayovou, PhD. (2002)



Obr. 8-9: Prvé absolventky študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v špecializácii anglický jazyk a literatúra (2002)



Obr. 10-11: Zábery z medzinárodného pracovného stretnutia k projektu COM1.1/2004/44p-NR-1 CLIL for Young Learners (Torino, 2004)



Obr. 12-13: Magic School (zábavné popoludnie pre žiakov ZŠ sv. Marka, 2005)





Obr. 14-15: Študijný pobyt pracovníkov a študentov KLIŠ v Exeteri (na hornej snímke zľava: Mgr. Z. Hercegová, Mgr. N. Vinohradská, doc. S. Pokrivčáková, Mgr. M. Miháliková, Mgr. M. Illéšová); na dolnej snímke je s účastníkmi lektorka kurzu a medzinárodne uznávaná autorka učebníc anglického jazyka D. Hicks Lander (2005).



Obr. 16: Študijný pobyt pracovníkov a študentov KLIŠ v Exeteri (2005) – spoločná snímka všetkých účastníkov kurzu s lektorom M. Skipperom.



Obr. 17: Študijný pobyt pracovníkov a študentov Katedry cudzích jazykov v Gloucesteri, 2006 (horný rad zľava: doc. S. Pokrivčáková, PhD., PaedDr. J. Luprichová, PaedDr. A. Pěntek, lektor G. Workman, Mgr. E. Karvašová, Mgr. L. Hurajová, Mgr. J. Fabiánová, účastníčky kurzov z Nemecka; dolný rad zľava: Mgr. S. Hvozdíková, Mgr. I. Raškovičová, Mgr. Z. Labudová, Mgr. B. Ďuračková, PhD., PaedDr. L. Rákayová, PhD.)



Obr.18: Prof. PhDr. E. Malá, CSc. Vo funkcii prorektorky UKF pri otvorení akademického roka 2007/2008



Obr. 19: Prof. PhDr. E. Malá, CSc. (prvá sprava) v spoločnosti poslanca EP E. Kukana, doc. PaedDr. R. Kralika,ThD., dánskeho veľvyslanca v SR J. E. Mr. J. M. Rasmussena, maďarského veľvyslanca v SR J. E. A. Heizera, primátora Šale MUDr. M. Alföldiho, a prof. PaedDr. Z. Gadušovej, CSc. (9. 12. 2009)



Obr.: 20-22: Študijný pobyt pracovníkov Katedry cudzích jazykov v Oxforde, Veľká Británia (2007)



Obr.: 23-24: Na snímkach z akademického roka 2008/09 je americká lektorka E. M. Faulkner so svojimi študentmi a kolegom Mgr. P. Halászom, PhD.



Obr. 25: Pracovníci KLIŠ na Reprezenačnom plese PF UKF v roku 2009 (horný rad zľava: Mgr. R. Soták, Mgr. I. Žemberová, PhD., PhDr. K. Veselá, PhD., E. M. Faulkner, doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., doc. PhDr. S. Benčíč, PhD., Mgr. D. Valábik; dolný rad zľava: PhDr. L. Jechová, PhD., PhDr. B. Horváthová, PhD., Mgr. E. Reid, doc. PhDr. M. Užáková, CSc.)



Obr. 26: Medzinárodné kolo ŠVOUČ (2009). Členovia poroty zľava: Dr. Z. Poór, PhD. (Maďarsko), prof. PhDr. E. Tandlichová, CSc. (UK Bratislava), doc. Mgr. S. Hanušová, PhD. (Masarykova univerzita Brno), doc. PhDr. M. Užáková, CSc., PhDr. K. Veselá, PhD. a E. M. Faulkner (všetky za KLIŠ PF UKF v Nitra).



Obr. 27: Rozlúčkové vianočné posedenie so študentmi (december 2009)



Obr. 28-31: Zábery z neformálnych stretnutí členov katedry v rokoch 2009 a 2010



Obr. 32: Reprezentačný ples PF UKF v roku 2010 (zľava: prof. W. New, PhD., Mgr. I. Žemberová, PhD., Mgr. E. Kováčiková s manželom, PhDr. K. Veselá, PhD., C. L. Ruppel, Mgr. S. Gálová, PhD. s manželom)



Obr. 33-34: Stretnutie pracovných tímov k medzinárodnému projektu EPTE (Linz 2010)





Obr. 35-37: Zábery z prednáškových pobytov pracovníkov KLIŠ na Pécskej univerzite v Pécsi (2010-2011), na hornej snímke vpravo ako prvý zľava stojí Dr. J. Horváth, PhD.

Na dolnej snímke sú zachytení (zľava) prof. Dr. A. Bókay, PhD., prof. Dr. L. I. Komlósi, CSc., doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, prof. PhDr. A. Pokrivčák, PhD.)



Obr. 38-40: Študijný pobyt pracovníkov KLIŠ na St. Mary's College v Belfaste (2011)



Obr. 41-42: Zábery z workshopov PhDr. L. Jechovej, PhD. (hore) a N. A. Kennyho, MA, MRS AI (dole), ktoré sa konali ako súčasť medzinárodnej konferencie Cudzie jazyky a kultúry v škole 8 (2011)



Obr. 43-44: Členky organizačného výboru medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky a kultúry v škole 8 (na hornej snímke zľava) Mgr. K. Turčinová, Mgr. E. Reid; (na dolnej snímke zľava) Mgr. Z. Fráterová, PhD. a PaedDr. E. Stranovská, PhD. (2011)





Obr. 45-46: Deň Svätého Patrika na KLIŠ PF UKF, marec 2012. Hlavný organizátor Dňa svätého Patrika, N. A. Kenny, veľvyslanec Írskej republiky B. McElduff a doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD. (na obrázku vľavo, zprava doľava) Na snímke vpravo vytvárajú študenti nadpis UKF vo farbách Írskej vlajky. Autor: Juraj Kolárik



Obr. 47: Pracovníci KLIŠ PF UKF v Nitre. Autor: Juraj Kolárik

## PRACOVNÍCI PÔSOBIACI NA KLIŠ PF UKF V NITRE V ROKOCH 1997-2012

### **Pedagogickí pracovníci:**

- Barandovská-Fraňková, Věra, doc. PhDr., CSc. (2002-2003)  
Baštín Štefan, doc. PhDr. CSc. (2004-2006)  
Benčíč Stanislav, doc. PhDr., PhD. (2007-dodnes)  
Đuračková Beáta, Mgr., PhD. (2001-2003)  
Filo Jozef, PaedDr. (2005-2009, vedúci katedry, 2006, 2007-2008)  
Fráterová Zuzana, Mgr., PhD. (2010-dodnes)  
Gálová Stanislava, Mgr., PhD. (2009-dodnes)  
Glovňa Juraj, Mgr. (2000-2006)  
Hačková Janka, Mgr. (2003-2009)  
Halász Peter, Mgr. (1998-2009)  
Higgins Iveta, Mgr. (2001-2003)  
Horváthová Božena, PhDr., PhD. (2008-dodnes)  
Hvozdíková Silvia, Mgr. (2000-2008)  
Jechová Lucia, PhDr., PhD. (2008-dodnes)  
Karvašová Eva, Mgr. (2003-2007)  
Kömlösi László Imre, prof. Dr., CSc. (2007-dodnes)  
Kormošová Marianna, Mgr. (2003)  
Kováčiková Elena, Mgr. (2009-2010)  
Kusenda Vladimír, Mgr. (2006-2007)  
Lörinczová Klaudia, Mgr., PhD. (1998-2009)  
Mačura Martin, Mgr., PhD. (2002-2003)  
Malá Eva, prof. PhDr., CSc. (2001-dodnes, vedúca katedry  
2003-2006)  
Malíková Mária, doc. PhDr., CSc. (1997-2004, vedúca katedry  
1997-2003)  
Matyiová Gabriela, PaedDr. (2006-2009)  
Munková Daša, RNDr., PhD. (2009-2010)  
Péntek Anton, PaedDr. (2004-2009)  
Pokrivčák Anton, prof. PhDr., PhD. (2001)  
Pokrivčáková Silvia, doc. PaedDr., PhD. (2002-dodnes, vedúca  
katedry 2009-dodnes)  
Rákayová Lucia, PaedDr., PhD. (2002-2007, vedúca katedry  
2006-2007)

Reid Eva, Mgr. (2008-2010)  
Soták Róbert, Mgr. (2006-2009)  
Stranovská Eva, PaedDr., PhD. (2009-dodnes)  
Tabáčková Zuzana, PhD., PhD. (2011-dodnes)  
Turčinová Karin, Mgr. (2010-dodnes)  
Užák Dušan, PhD. (1997-2005)  
Užáková Mária, doc. PhD., CSc. (2006-dodnes)  
Veselá Katerina, PhD., PhD. (2008-dodnes)  
Vilikovský Ján, doc. PhD., CSc. (2008-2011)  
Žemberová Ivana, Mgr., PhD. (1997-dodnes)

**Zahraniční lektori:**

Matthias Barth, Mgr. (2000-2001)  
Sally Beach, PhD. (2003)  
Ian Cant (1999)  
Marilyn Cleland (2004-2005, Fullbright Scholarship)  
Shaun William Thomas Curson (2010-2011)  
Emily M. Falkner (2008-2009, Fullbright Scholarship)  
Alexandra Furness, M. A. (2000-2001, US Peace Corps)  
Janet Gerba, M. A., PhD. (1997-1998)  
Georg Gerneth (2003)  
Jennifer Goldsmith (2006-2007, Fullbright Scholarship)  
Scott Hartmann, M. A. (1998)  
Elisabeth Hessellink, M. A. (1999)  
Francis Graeme James, M. A. (2000-2001)  
John Martin Kehoe (2005-2006)  
Niall Anthony Kenny, MA, MRS AI (2011-dodnes)  
Joachim Roland Klatt (1999)  
Ferdinand Klein, Univ. prof. Dr. (2001-2002)  
Mary Melvin, PhD. (1999)  
Adam Leonardo Miller (2002)  
William S. New (2010-2011, Fullbright Scholarship)  
Carol L. Ruppel (2009-2010)  
Francis James Scott (1999-2000)

### **Interní doktorandi**

Hvozdíková Silvia, Mgr. (2010-dodnes)

Reid Eva, Mgr. (2010-dodnes)

Schmidtová Mária (2011-dodnes)

### **Externí doktorandi**

Ballayová Jana, PaedDr. (2010-dodnes)

Fischerová Zuzana, PhDr. (2010-dodnes)

Hurajová Ľudmila, Mgr. (2010-dodnes)

Kováčiková Elena, Mgr. (2010-dodnes)

Luprichová Jana, PaedDr. (2010-dodnes)

Matyiová Gabriela, PaedDr. (2010-dodnes)

Rebičová Zuzana, Mgr. (2010-dodnes)

Rybanská Žaneta, Mgr. (2010-dodnes)

Turčinová Karin, Mgr. (2010-dodnes)

### **Nepedagogickí pracovníci:**

Cupáková Adriena (2008-2009)

Grňová Radka, Mgr. (1998-dodnes)

Hvozdík Radovan, Mgr. (2001-2005)

Kurajdová Katarína (2006-2008)

Miková Mária (1997)

Valábik Dušan, Mgr. (2006-dodnes)

Podľa archívnych materiálov UKF spracovala Silvia Pokrivčáková



## Súčasn<sup>é</sup> personálne obsadenie KLIŠ PF UKF v Nitre

	<p><b>Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.</b> učí na Katedre interkultúrnych štúdií a Lingvodidaktiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre od roku 2011 a na Katedre románskych a slovanských jazykov Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity od roku 2007. Vo výskumnej, publikačnej a projektovej činnosti sa zameriava na oblasti: didaktika cudzích jazykov, pragmalingvistika a technológia vzdelávania.</p>
	<p><b>Mgr. Stanislava Gálová, PhD.</b> študovala na Filozofickej fakulte UKF v Nitre učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov Nemecký jazyk a literatúra – Hudobná výchova. Počas štúdia rozšírila svoju špecializáciu o prekladateľstvo, ktorému sa venovala aj v rámci svojom doktorandského štúdia. V roku 2011 obhájila dizertačnú prácu k otázke prekladu reálií a proprií v literárnych textoch. Od r. 2006 pôsobí na Katedre jazykov SPU v Nitre a od r. 2009 spolupracuje s KLIŠ PF, kde vyučuje Úvod do translitológie a Nemecký jazyk.</p>
	<p><b>PhDr. Božena Horváthová, PhD.</b> pracuje ako odborná asistentka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre. V roku 2008 získala akademickú hodnosť PhD. na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vedecky a publikačne sa orientuje na výučbu cudzích jazykov pomocou e-learningu a blended learningu s dôrazom na výskum učebných stratégií a oblasť kultúry a prekladu. Na katedre vyučuje predmety Počúvanie s porozumením, Rečový prejav v AJ, Dejiny, kultúra a reálie Slovenska a Metodika AJ 3.</p>



**Mgr. Silvia Hvozdíková** je doktorandkou na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií. Hlavnou oblasťou jej štúdia a výskumu je vyučovanie cudzieho jazyka prostredníctvom tvorivej drámy. Vo svojej dizertačnej práci sa orientuje na využitie tvorivej drámy pri vyučovaní detí s diagnózou ADHD. Publikuje v národných a medzinárodných časopisoch, zborníkoch z konferencií a pripravuje pracovné dielne pre študentov a učiteľov v praxi.



**Lucia Jechová, PhD.**, vyštudovala na FF UKF v Nitre aprobáciu anglický jazyk a literatúra a slovenský jazyk a literatúra. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií na PF UKF v Nitre. Venuje sa výskumu literatúry a teórií i praxi vyučovania detí predškolského a mladšieho školského veku. Na KLIŠ pôsobí ako odborová didaktička. Akademický titul PhD. dosiahla v roku 2009. Svoj doktorandský výskum obohatila semestrálnym pobytom na Univerzite v Cambridge.



**Prof. Dr. László I. Komlósi, CSc.** je profesorom teoretickej lingvistiky, lingvistiky anglického jazyka a komunikačných štúdií na Univerzite v Pécsi v Maďarsku (od roku 1978) a na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre na Slovensku (od roku 2008). Oblasť jeho výskumu zahŕňa lingvistickú pragmatiku, filozofiu jazyka, teóriu argumentácie, kognitívnu lingvistiku a vysokoškolský manažment. Je zakladajúcim členom doktorandského štúdia na Univerzite v Pécsi a UKF v Nitre.



**Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.** v súčasnosti pôsobí na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre, predtým na Katedre rusistiky a západných filológií PF v Nitre. Vedecký a pedagogický záujem zameriava na lingvistiku, deskriptívnu gramatiku (morfológiu) a historickú gramatiku anglického jazyka. V rámci výskumu, aj ako školiteľka doktorandov, sa venuje otázkam tvorby a implementácie e-learningu do výučby cudzích jazykov. Je členkou medzinárodného výboru ESSE a výboru SKASE a predsedníčkou Správnej rady SAAIC (SAAMS) so sídlom v Bratislave.



**Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.** pracuje na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre od r. 2002. Publikuje monografie, vysokoškolské učebnice a vedecké štúdie v oblasti metodológie lingvodidaktiky anglického jazyka a teórie anglofónnych literatúr. Osobitnú pozornosť venuje otázkam metodiky CLIL a inkluzívnemu vyučovaniu angličtiny u žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami.



**Mgr. Eva Reid** je doktorandkou na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre. Žila v Nemecku, Veľkej Británii a Kanade, z čoho vychádza jej odborná orientácia na interkultúrnu komunikáciu a spojenie interkultúrnej komunikácie s jazykovým vzdelávaním. Vedecky a publikačne sa orientuje na interkultúrne aspekty vo vyučovaní anglického jazyka a názov jej dizertačnej práce je: Kultúrne aspekty vo vyučovaní anglického jazyka na základných školách v procese kurikulárnej reformy na Slovensku. Vyučuje predmety Kultúra anglofónnych krajín (Veľká Británia) a Fonetiku a Fonológiu.



**Mgr. Mária Schmidtová** je absolventkou UKF v Nitre v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v dvojodborovej špecializácii anglický jazyk a literatúrabiológia. V roku 2011 nastúpila na denné doktorandské štúdium na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre. Svoju kvalifikáciu si rozširuje v študijnom odbore Didaktika anglického jazyka a literatúry s témou dizertačnej práce Integrovaný model jazykového vzdelávania a manažmentu poznania.



**PaedDr. Eva Stranovská, PhD.** pracuje ako odborná asistentka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre. V roku 2004 získala akademickú hodnosť PhD. Svoj výskum, publikácie a projektovú činnosť zameriava na oblasti: aplikovaná lingvistika (psycholingvistika, sociolingvistika, kognitívna lingvistika vo vyučovaní cudzích jazykov) a overovanie Lingvistického intervenčného programu pre učiteľov cudzích jazykov ako i tréning cudzieho jazyka pre učiteľov rôznych aprobácií.



**PhDr. Zuzana Tabačková, PhD.** vyštudovala odbor žurnalistika – anglický jazyk na Filozofickej fakulte UKF v Nitre, ako aj odbor politológia – orientálne štúdiá, zamerané na štúdium arabského jazyka a politických systémov arabského sveta. Dizertačnú prácu obhájila na Oddelení translatológie, FF UKF v Nitre na tému Stratený a nájdený v preklade: Prekladateľská púť Džibránovho „východného“ proroka do západnej literatúry. V súčasnosti pracuje ako prekladateľka a tlmočníčka a zároveň vyučuje preklad a arabský jazyk.

	<p><b>Mgr. Karina Turčinová</b> je lektorkou a externou doktorandkou na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre od roku 2010. Vo svojej výskumnej práci orientuje na vyučovanie podporované IKT a vyučovanie prostredníctvom e-learningu. Na KLIŠ vyučuje predmety Fonetika a Fonológia, Morfológia, Rečový prejav v AJ, Špeciálny jazykový seminár, Práca s cudzojazyčnými textami a Anglický jazyk pre akademické účely 1 a 2.</p>
	<p><b>Doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.</b> je absolventkou FF UPJŠ v Prešove, kde ukončila štúdium anglického a slovenského jazyka (roky 1965-1070). V roku 1985 získala vedeckú hodnosť CSc. na FF UK v Bratislave a v roku 2003 sa habilitovala na PF UK v Bratislave, kde jej bola udelená vedecko-pedagogická hodnosť „docent“ v odbore Jazykoveda konkrétnych jazykových skupín: Anglický jazyk. V súčasnosti pôsobí na KLIŠ PF UKF v Nitre (od roku 2006) a čiastočne na KOJV FEM SPU v Nitre (roky 1970-2012). Výskumnú prácu orientuje na frázové slovesá a na lingvodidaktické problémy osvojovania tejto zložky lexikálneho systému anglického jazyka. Z tejto oblasti publikovala aj dve vedecké monografie. Pedagogický záujem a publikačnú činnosť zameriava aj na problematiku odborného jazyka a odbornej terminológie, syntax anglického jazyka a lingvodidaktické otázky osvojovania anglického jazyka.</p>

	<p><b>Mgr. Dušan Valábik</b> je absolventom Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, kde absolvoval štúrium učiteľstva anglického jazyka a pedagogiky. Po skončení štúdia začal pracovať na KLIŠ ako technický pracovník a správca systémov a siete.</p>
	<p><b>PhDr. Katerina Veselá, PhD.</b> pracuje ako odborná asistentka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre od roku 2008, kedy získala akademickú hodnosť PhD. na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vedecky a publikačne sa orientuje na počítačom podporovanú výučbu cudzích jazykov, výučbu anglického odborného jazyka, lexikológiu anglického jazyka a akademické písanie. Na katedre vyučuje predmety: Lexikológia anglického jazyka, Akademické písanie, Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov, Kreatívne písanie a Metodika AJ 2 – metodika vyučovania gramatiky a písania.</p>
	<p><b>Mgr. Ivana Žemberová, PhD.</b> pracuje ako odborná asistentka na KLIŠ PF UKF v Nitre. V roku 2008 získala akademickú hodnosť PhD. na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Vo svojej publikačnej činnosti ako aj pedagogickej paxi sa venuje oblasti britskej literatúry a kultúry, odbornému jazykovému vzdelávaniu a využívaniu detskej literatúry vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. Je tiež spoluautorkou vysokoškolskej učebnice z oblasti teórie anglofónnej detskej literatúry ako aj autorkou monografie venovanej problematike vyučovania jazyka prostredníctvom literárnych textov.</p>

## **AKREDITOVANÉ ŠTUDIJNÉ PROGRAMY A KONANIA NA KLIŠ PF UKF V NITRE**

(aktuálny stav)

### **Habilitačné konanie a konanie na vymenúvanie profesorov**

#### **1.1.10 Odborová didaktika**

*Garanti: prof. Dr. László Imre Komlósi, CSc.  
prof. PhDr. Eva Malá, CSc.  
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.*

### **Doktorandské študijné programy**

#### **Didaktika anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.10**

##### **Odborová didaktika**

denná forma a externá forma

*Garant: prof. Dr. László I. Komlósi, CSc.  
Spolugaranti: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.  
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.*

### **Magisterské študijné programy**

#### **Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.1**

**Učiteľstvo akademických predmetov - denná a externá forma štúdia**

*Garant: prof. Dr. László Imre Komlósi, CSc.  
Garant pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu:  
prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.*

#### **2.1.32 Anglický jazyk a kultúra (neučiteľské štúdium) v odbore**

**2.1.32 Cudzie jazyky a kultúry - denná a externá forma štúdia**

*Garant: prof. PhDr. Eva Malá, CSc.*

### **Bakalárske študijné programy**

**Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v odbore 1.1.1**

**Učiteľstvo akademických predmetov - denná a externá forma štúdia**

*Garant: prof. Dr. László Imre Komlósi, CSc.*

*Garant pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu:*

*prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.*

**Anglický jazyk a kultúra v odbore 2.1.32 Cudzie jazyky a kultúry - denná a externá forma štúdia**

*Garant: doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.*

**Prekladateľstvo pre interkultúrnú komunikáciu v odbore 2.1.32**

**Cudzie jazyky a kultúry - denná a externá forma štúdia**

*Garant: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.*

### **KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV**

#### **Kvalifikačné vzdelávanie učiteľov:**

Učiteľstvo akademických predmetov: Anglický jazyk a literatúra

*Garant: Prof. Dr. László Imre Komlósi, CSc.*

(externé štúdium 2-ročné = 120 K)

#### **Rozširujúce štúdium:**

Učiteľstvo akademických predmetov: Anglický jazyk a literatúra

*Garant: Prof. Dr. László Imre Komlósi, CSc.*

(externé štúdium 3-ročné)

#### **Atestačné skúšky:**

##### **1. atestačná skúška: Anglický jazyk a literatúra**

podľa Zákona Ministerstva školstva SR č. 317/2009, vyhlášky č. 445/2009 o odbornej pedagogickej spôsobilosti (30.6.2011)

##### **2. atestačná skúška: Anglický jazyk a literatúra**

podľa Zákona Ministerstva školstva SR č. 317/2009, vyhlášky č. 445/2009 o odbornej pedagogickej spôsobilosti (30.6.2011)



## VÝBER Z PROJEKTOVEJ ČINNOSTI KLIŠ PF UKF V NITRE (1997-2012)

Názov projektu	Podporujúca inštitúcia, grantová agentúra	Začiatok a koniec projektu	
<b>European Integration Studies in Support to the EU Accession</b> vedúca projektu: doc. PhDr. M. Malíková, CSc.	TEMPUS JEP-14-383-99	1997	2001
<b>Tezaurus vedného odboru Technológia vzdelávania a anglicko-slovenský a slovensko-anglický prekladový slovník technológie vzdelávania</b> spoluriešiteľka: prof. PhDr. E. Malá, CSc.	VEGA 1/9174/02	2002	2003
<b>Tvorba kurikul bakalárskeho štúdia anglického/nemeckého jazyka pre administratívu Európskej únie</b> zodp. riešiteľka: doc. PhDr. M. Malíková, CSc., riešitelia: doc. PhDr. J. Vilikovský, CSc., PhDr. D. Užák, Mgr. S. Hvozdíková, Mgr. J. Glovňa	KEGA 3/0162/02	2002	2005
<b>Inovácia ďalšieho vzdelávania učiteľov pre 1.- 4. ročník ZŠ: rozširujúce štúdium cudzích jazykov</b> zodp. riešiteľka: prof. PhDr. E. Malá, CSc., spoluriešiteľka: Mgr. I. Žemberová, PhD.	KEGA 3/0163/02	2002	2005
<b>CLIL for Young Learners</b> Národná koordinátorka: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.	COM1.1/2004/44 p-NR-1	2004	2006

<p><b>Národné literatúry v epoche globalizácie (vzťah partikulárneho a univerzálneho v literárnom diele)</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>VEGA 1/1429/04</p>	<p>2004</p>	<p>2006</p>
<p><b>Elektronické dištančné online vzdelávanie</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>ESF JPD NUTS II - Bratislava Cieľ 3 13120120148: E-DIS-ON</p>	<p>2004</p>	<p>2006</p>
<p><b>Dištančné vzdelávanie pre Slovensko</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>ESF IS EQUAL 15130100010: DIVES</p>	<p>2004</p>	<p>2006</p>
<p><b>Dištančné online vzdelávanie</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>ESF SOP I'Z 11230220087: DISTON</p>	<p>2004</p>	<p>2006</p>
<p><b>Škola mladého podnikateľa. 3. vzdelávací modul: Anglický jazyk v obchodnom styku a korešpondencii v podnikaní</b> zodp. riešiteľka: doc. PhDr. M. Uzáková, CSc.</p>	<p>ESF SOP I'Z 2005/3-290</p>	<p>2005</p>	<p>2006</p>
<p><b>Návrh novej koncepcie študijného programu učiteľstvo akademických predmetov v oblasti pedagogickej praxe</b> spoluriešitelia: prof. PhDr. E. Malá, CSc., Mgr. J. Glovňa, Mgr. P. Halász</p>	<p>KEGA 3/3243/05</p>	<p>2005</p>	<p>2007</p>
<p><b>Inovácie v príprave učiteľov cudzích jazykov: CLIL a LLIL</b> zodp. riešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., spoluriešitelia: PaedDr. L. Rákyová, PhD., PaedDr. E. Stranovská, PhD., PaedDr. A. Péntek, Mgr. E. Karvašová, Mgr. S. Hvozdková</p>	<p>KEGA 3/3036/05</p>	<p>2005</p>	<p>2007</p>

Výber z projektovej činnosti KLIŠ PF UKF v Nitre (1997-2012)

<b>Exploiting Internet Case Study and Simulation Templates for Language Teaching</b> spoluriešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.	Socrates-Lingua 225784-CP-1 - 2005-DE -L/2	2005	2008
<b>Resocializácia väzňov so zameraním na zvyšovanie vedomostí a psychosociálnych zručností</b> autorka kurzov AJ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.	ESF 2005/2.2/01/033	2005	2007
<b>Projekt experimentálneho overovania bilingválnej formy vyučovania na 1. stupni. ZŠ (ZŠ na Hlbokej ulici, Nové Zámky)</b>	MŠaV SR	2005	2009
<b>E-learning a zvyšovanie profesných kompetencií učiteľov.</b> spoluriešitelia: prof. PhDr. E. Malá, CSc. doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., PaedDr. L. Rákyová, PhD., PhD., PaedDr. A. Péntek, Mgr. E. Karvašová, Mgr. R. Soták	ESF – SOP LZ 2005/1-088	2006	2007
<b>Multicultural Education for European Citizenship</b> spoluriešiteľ: doc. PhDr. M. Užáková, CSc.	GRUNDTVIG 2 GRU2/2006/17- k-NR-1	2006	2007
<b>Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.	VEGA 1/3676/06	2006	2008
<b>Nová koncepcia vyučovania cudzieho jazyka v rámci III. stupňa vysokoškolského štúdia</b> spoluriešiteľ: prof. PhDr. E. Malá, CSc.	KEGA 3/4001/06	2006	2008
<b>Pedagogická prax študentov elementárnej pedagogiky</b> zodpovedný riešiteľ: prof. PhDr. E. Malá, CSc.	LLP/Leonardo da Vinci SK/06/A/F/OL- 6033103	2006	2008

<b>Optimalizácia vzdelávania školských manažérov</b> spoluriešiteľka: Mgr. Z. Fráterová, PhD.	VEGA 1/3669/06	2006	2008
<b>Literárna fikcia a jej podoby (Poetika fikčných svetov)</b> spoluriešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.	VEGA 1/4738/07	2007	2008
<b>E-learningová podpora vyučovania cudzích jazykov</b> zodpovedný riešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.	Rozvojový projekt MŠ SR – 007-017SPU/2007	2007	2008
<b>Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na ZŠ a SŠ: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL</b> zodp. riešiteľ: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., spoluriešitelia: doc. PhDr. M. Užáková, CSc., doc. PhDr. S. Benčíč, PhD., PhDr. B. Horváthová, PhD., PhDr. L. Jechová, PhD., Mgr. I. Žemberová, PhD., Mgr. D. Valábik, Mgr. Eva Reid	KEGA 3/6308/08	2008	2010
<b>E-príručka anglickej morfológie E-MORPHOLOGY</b> spoluriešiteľ: prof. PhDr. E. Malá, CSc., Mgr. D. Valábik	KEGA č. 3/6045/08:	2008	2010
<b>Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy</b> spoluriešiteľ: prof. PhDr. E. Malá, CSc., PaedDr. A. Péntek, Mgr. P. Halász	KEGA č. 3/6311/08	2008	2010
<b>Cross-cultural learning and teaching in vocational education and training</b> spoluriešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.	Leonardo da Vinci, LLP, Transfer inovácií 2008-1-AT1-LEO05-00609	2008	2010

Výber z projektovej činnosti KLIŠ PF UKF v Nitre (1997-2012)

<p><b>Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách</b> členka riadiacej skupiny: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>Národný projekt NUTS III: Konvergencia: Opatrenie 1.1 Premena tradičnej školy na modernú celé územie SR okrem BSK.</p>	<p>2008</p>	<p>2009</p>
<p><b>Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách</b> členka riadiacej skupiny: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>Národný projekt NUTS III: Regionálny rozvoj: Opatrenie 4.1: Premena tradičnej školy na modernú pre Bratislavský kraj.</p>	<p>2008</p>	<p>2009</p>
<p><b>EPTE: European Primary Teacher Education</b> spoluriešiteľky v prac. skupine Languages: Doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., PhDr. B. Horváthová, PhD., PaedDr. E. Stranovská, PhD.</p>	<p>502066-LLP-1-2009-1-NL-ERASMUS-ECDEM</p>	<p>2009</p>	<p>2011</p>
<p><b>Inovácia metódy a formy vyučovania žiakov 1. stupňa ZŠ prostredníctvom metodiky CLIL</b> odborný expert: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>SZŠ Oravská cesta Žilina: ESF projekt, Operačný program vzdelávanie: ITMS 26110130019</p>	<p>2009</p>	<p>2011</p>
<p><b>Inovácia vzdelávacieho programu školy založeného na metóde CLIL</b> odborný expert: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>ZEŠ Martin: ESF projekt, Operačný program vzdelávanie: ITMS 26110130099</p>	<p>2009</p>	<p>2011</p>

<p><b>Rozvoj tvorivého potenciálu v e-vzdelávaní</b> Spoluriešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.</p>	<p>KEGA 080-019SPU-4/2010</p>	<p>2010</p>	<p>2011</p>
<p><b>Personálna a obsahová príprava výučby bakalárskeho študijného programu Informačné technológie v edukačnom prostredí v anglickom jazyku</b> spoluriešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD.</p>	<p>KEGA 198-025UKF-4/2010</p>	<p>2010</p>	<p>2011</p>
<p><b>CA-CLIL a výskum je efektivity do ďalšieho vzdelávania učiteľov na stredných odborných školách</b> zodpovedný riešiteľ: PhDr. K. Veselá, PhD. spoluriešitelia: prof. PhDr. E. Malá, CSc., doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., PhDr. B. Horváthová, PhD., Mgr. E. Kováčiková</p>	<p>KEGA 024UKF-4/2010</p>	<p>2010</p>	<p>2012</p>
<p><b>MANECA – Mobility Academic Network between EU and Central Asia Cooperation and mobility in the area of higher education</b> thematic field: Education and Teacher Training spoluriešiteľka: prof Phdr. E. Malá, CSc.</p>	<p>Medzinárodný projekt ERASMUS MUNDUS (financovanie – Europe Aid Cooperation, realizácia – EACEA</p>	<p>2010</p>	<p>2012</p>
<p><b>ŠPO Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva</b> spoluriešiteľka: doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD.</p>	<p>Rozvojový projekt MŠ SR</p>	<p>2010</p>	<p>2011</p>

*Výber z projektovej činnosti KLIŠ PF UKF v Nitre (1997-2012)*

<b>Intervenčný lingvistický program</b> zodp. riešiteľ: PaedDr. Eva Stranovská, PhD. spoluriešitelia: PhDr. B. Horváthová, PhD., doc. PaedDr. S. Pokrivčáková, PhD., prof. Dr. L. I. Komlósi, PhD., prof. PhDr. E. Malá, CSc., PhDr. L. Jechová, PhD., Mgr. Z. Fráterová, PhD., Mgr. E. Reid, Mgr. S. Hvozdíková	APVV-0451-10	2011	2013
--	--------------	------	------

Podľa archívnych materiálov KLIŠ PF UKF spracovala Silvia Pokrivčáková

## MEDZINÁRODNÁ SPOLUPRÁCA KLIŠ PF UKF V NITRE

Charakteristickou črtou Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií (ďalej KLIŠ) je bohatá angažovanosť v medzinárodnej spolupráci. Pracovisko nadviazalo mnoho kontaktov so zahraničnými inštitúciami a podieľalo sa na realizácii medzinárodných konferencií, projektov, výmenných pobytov študentov i pedagogických a vedeckých pracovníkov. Na druhej strane sa KLIŠ stala hosťiteľom mnohých zahraničných lektorov a prednášateľov. V nasledujúcom zozname uvádzame prehľad inštitúcií, s ktorými katedra počas svojej aktívnej činnosti spolupracovala a stále spolupracuje. Menný zoznam hosťujúcich prednášateľov, ktorí sú vysoko cenení v európskom i celosvetovom meradle, svedčí o tom, že KLIŠ je na najlepšej ceste poskytnúť svojim študentom hodnotné vzdelanie nevyhnutné pre úspešné zaradenie sa na domáci ale aj medzinárodný pracovný trh.

### **Abecedný zoznam zahraničných inštitúcií spolupracujúcich s KLIŠ PF UKF**

Athens Institute for Education and Research, Grécko

Centro Diffusione Lingue Comunitarie, Turín, Taliansko

Fontys PABO University, Holandsko

Institut National des Langues et Civilisations Orientales Paris,  
Francúzsko

International Study Programmes in Cheltenham, Spojené kráľovstvo  
Veľkej Británie a Severného Írska

Karlova univerzita v Prahe, Česká republika

Katholieke Universiteit Leuven, Belgicko

Masarykova univerzita v Brne, Česká republika

Mersin Üniversitesi, Turecko

Middlesex University in London, Spojené kráľovstvo Veľkej  
Británie a Severného Írska

Московский государственный университет имени  
М. В. Ломоносова

Otto-Friedrich-Universität, Bamberg, Nemecko

Pannon Egyetem Veszprém, Maďarsko



Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Veszpém, Maďarsko  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Nemecko  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Rakúsko  
Pécsi Tudományegyetem, Maďarsko  
Pedagogische Hogeschool Mechelen, Belgicko  
Санкт-Петербургский государственный университет, Rusko  
Szegedi Tudományegyetem, Maďarsko  
St. Mary's University College, Írsko  
Technische Universität Berlin, Nemecko  
Telemark University College, Nórsko  
Umeå Universitet, Švédsko  
Universidad de Granada, Španielsko  
Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), Madrid,  
Španielsko  
Università degli studi di Verona, Taliansko  
University of Kent, Canterbury, Spojené kráľovstvo Veľkej Británie  
a Severného Írska  
University of Limerick, Írska republika  
Univerza v Ljubljani, Slovinsko  
Univerzidad de Zaragoza, Španielsko  
Univerzita Hradec Králové, Česká republika  
Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika  
Uniwersytet Łódzki, Poľsko

### **Abecedný zoznam zahraničných prednášateľov na KLIŠ**

Dombi Judit, Dr. – Pécsi Tudományegyetem, Maďarsko  
Dubs Kathleen, prof., PhD. – Pázmány Péter Katolikus Egyetem,  
Veszpém, Maďarsko  
Hanušová Světlana, doc., PhD. – Masarykova univerzita v Brne,  
Česká republika  
Hill A. David – free-lance teacher, IATEFL LMCS SIG Coordinator  
Horváth József, Dr., PhD. – Pécsi Tudományegyetem, Maďarsko  
Lehmann Magdolna, Dr., PhD. – Pécsi Tudományegyetem,  
Maďarsko  
Lugossy Réka, Dr., PhD. – Pécsi Tudományegyetem, Maďarsko  
Nikolov Marianne, prof., PhD. – Pécsi Tudományegyetem,  
Maďarsko

Nowakowska-Kempna Iwona, prof. Dr. – Akademia Techniczno-  
Humanistyczna Bielsko Biala, Poľsko

Özdemi Vildan, Dr. – Mersin Üniversitesi, Turecko

Palatinus Levente David, PhD. – Katolícka univerzita v  
Ružomberku

Poór Zoltán, doc. Dr. – Pannon Egyetem Veszprém, Maďarsko

Ruppel Carol, M. Ed. – Richmond, Kentucky

Séleli Nóra, doc., PhD. – Debreceni Egyetem, Maďarsko

Taylor Jeremy – free-lance teacher, Masarykova univerzita v Brne,  
Česká republika

Thompson Brian, Dr., M.A. – CAH Dronten University of Applied  
Sciences, Holandsko

Váňová Tamara, PhD. – Masarykova univerzita v Brne, Česká  
republika

### **Abecedný zoznam slovenských prednášateľov na KLIŠ**

Bilá Magdaléna, doc. PhDr., PhD. – Prešovská Univerzita v Prešove

Bžoch Adam, doc., PhD., mimoriadny profesor – SAV Bratislava a  
Katolícka univerzita v Ružomberku

Gondová Danica, PhDr., PhD. – Žilinská Univerzita v Žiline

Kaščáková Janka, PhD. – Katolícka Univerzita v Ružomberku

Kráľová Zdena, doc. PaedDr., PhD. – Žilinská Univerzita v Žiline

Kušnír Jaroslav, doc. PhDr., PhD. – Prešovská Univerzita v Prešove

Labudová Katarína, PhDr., PhD. – Katolícka Univerzita  
v Ružomberku

Matulová Gabriela, PhDr., PhD. – Katolícka Univerzita  
v Ružomberku

Mišťina Juraj, Mgr., PhD. – Univerzita Sv. Cyrila a Metoda  
v Trnave

Straková Zuzana, doc., PhD. – Prešovská Univerzita v Prešove

**Použitá literatúra**

Zahraničné správy KLIŠ PF UKF v Nitre z rokov 2009-2011  
(dostupné na <http://www.klis.pf.ukf.sk/sk/medzinarodna-spolupraca/183-zahranine-spravy-katedry>)

Katedrové podujatia KLIŠ PF UKF v Nitre z rokov 2005-2012  
(dostupné na <http://www.klis.pf.ukf.sk/sk/podujatia?start=8>)

Podľa archívnych materiálov KLIŠ PF UKF spracovala Mária Schmidtová

## PUBLIKAČNÁ ČINNOSŤ KLIŠ

Publikačná činnosť patrí medzi kľúčové aktivity pracovníkov Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií. Podpísala sa na výbornom hodnotení katedry a je úzko spätá s prideľovaním akreditácií či predkladaním projektov. Pedagogickí, vedecko-výskumní pracovníci a doktorandi KLIŠ sa môžu pochváliť širokou škálou prác, v ktorých publikujú výsledky svojej výskumnej a pedagogickej činnosti nielen v domácich, ale aj zahraničných vydavateľstvách. Nasledovná tabuľka uvádza prehľadný zoznam publikačnej činnosti KLIŠ od vzniku katedry až po súčasnosť. Okrem jednotlivých druhov publikácií sa v nej nachádzajú aj počty významných knižných publikácií, publikácií vo vedeckých časopisoch či recenzovaných publikácií vydaných v domácich a zahraničných vydavateľstvách.

Publikačná činnosť KLIŠ		Počet
1. Knižné publikácie		
<b>Vedecké monografie</b>	AAA vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách	5
	AAB vedecké monografie vydané v domácich vydavateľstvách	20
<b>Vysokoškolské učebnice, skriptá a učebné texty</b>	ACA vysokoškolské učebnice vydané v zahraničných vydavateľstvách	1
	ACB vysokoškolské učebnice vydané v domácich vydavateľstvách	10
	BCI skriptá a učebné texty	16
<b>Učebnice pre základné a stredné školy</b>	BCB učebnice pre základné a stredné školy	5
<b>Odborné a ďalšie knižné práce</b>	BAB Odborné knižné práce vydané v domácich vydavateľstvách	1
	CAA Umelecké monografie, preklady, autorské katalógy vydané v zahraničných vydavateľstvách	1
	EAJ Odborné preklady knižných publikácií	2

	FAI Redakčné a zostavovateľské práce	35
<b>2. Publikácie vo vedeckých časopisoch, autorské osvedčenia, patenty a objavy</b>		
<b>Vedecké a odborné práce v karentovaných časopisoch</b>	ADC vedecké práce v zahraničných karentovaných časopisoch	1
	ADD vedecké práce v domácich karentovaných časopisoch	1
<b>Vedecké a odborné práce v nekarentovaných časopisoch</b>	ADE Vedecké práce v zahraničných nekarentovaných časopisoch	9
	ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch	20
	BDE Odborné práce v nekarentovaných zahraničných časopisoch	22
	BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch	42
<b>3. Ostatné recenzované publikácie domáce/ zahraničné</b>		
<b>Kapitoly vo vedeckých monografiách, odborných knihách a učebniciach a učebných textoch</b>	ABC kapitoly vo vedeckých monografiách vydané v zahraničných vydavateľstvách	20
	ABD kapitoly vo vedeckých monografiách vydané v domácich vydavateľstvách	22
	ACD kapitoly vo vysokoškolských učebniciach vydaných v domácich vydavateľstvách	1
	BCK kapitoly v učebniciach a učebných textoch	3
<b>Vedecké práce a príspevky v recenzovaných zborníkoch a monografiách</b>	AEC Vedecké práce v zahraničných recenzovaných zborníkoch	35
	AED Vedecké práce v domácich recenzovaných zborníkoch	83
	AFB Publikované pozvané referáty na domácich vedeckých konferenciách	5
	AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách	32
	AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách	118

## 15 rokov KLIŠ

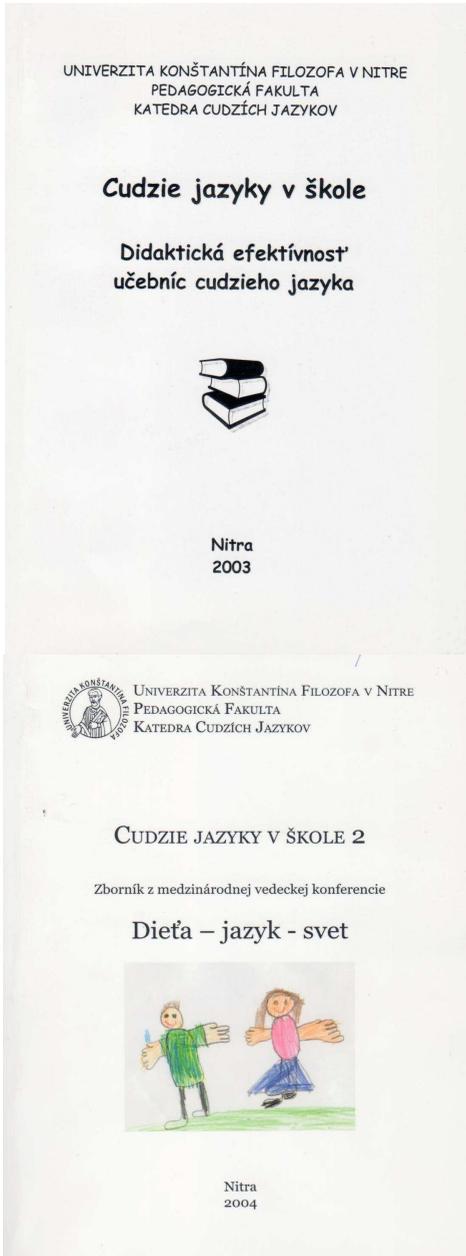
	AFG Abstrakty príspevkov zo zahraničných konferencií	8
	AFH Abstrakty príspevkov z domácich konferencií	1
<b>Iné publikácie</b>	BEC, BED, BFB, CDF, AEE, AEF, AFK, BEE, BEF, CEC, CED, DAI, EDI, EDJ, GAI, GHG, GII	125
<b>4. Ohlasy na publikačnú činnosť</b>		
Citácie podľa SCI		0/2
Citácie iné ako SCI domáce / zahraničné		359/159
Ďalšie ohlasy		3

### Použitá literatúra

Prehľad publikačnej činnosti pracoviska Katedra lingvodidaktických a interkultúrnych štúdií za všetky roky. Nitra: PF UKF, 2011 (dostupné v Knižničnom informačnom systéme UKF v Nitre)

Zahraničné správy KLIŠ PF UKF v Nitre z rokov 2009-2011 (dostupné na <http://www.klis.pf.ukf.sk/sk/medzinarodna-spolupraca/183-zahranine-spravy-katedry>)

Podľa evidovaných materiálov spracovala Mária Schmidtová



Obr. 48-49: Obaly zborníkov z prvých dvoch ročníkov konferencií *Cudzie jazyky v škole*

Malá, E. – Pokrivčáková, S. (eds.): *Cudzie jazyky v škole : Didaktická efektívnosť učebníc cudzieho jazyka*. Nitra: UKF. 2003. ISBN 80-8050-607-8

Malá, E. – Pokrivčáková, S.(eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet*. Nitra: PF UKF. 2004. ISBN 978-80-8050-718-X

**II.**  
**LINGVODIDAKTIKA**



## NOVÉ POHLADY NA CUDZOJAZYČNÉ TESTY

**Mária Malíková**

(\*1930 - †2006)

Pohľad niektorých vyučujúcich na cudzojazyčné testy je zúžený na výber z ponúkaných odpovedí, na písomné odpovede na otázky, na rôznu manipuláciu s jazykovým materiálom. Je to dôsledok predchádzajúcej skúsenosti s testami.

V ostatnom období sa zmenil cieľ vyučovania cudzích jazykov. Cieľom vyučovania je schopnosť používať jazyk v komunikácii. Osvojenie si jazykových prostriedkov, jazykového systému, formálnych jazykových vzorov, je len prostriedkom k dosiahnutiu komunikatívnych cieľov.

So zmenou vyučovacích cieľov sa zmenili aj spôsoby kontroly, či sa osnovami stanovené ciele dosiahli. Jazykový test nemá byť založený na výbere prvkov iba z lingvistického hľadiska. Kritérium úrovne a úspechu je komunikatívna efektívnosť, nie iba formálna jazyková správnosť. Pravda, adekvátnosť jazykovej formulácie komunikatívneho zámeru závisí od rozsahu jazykových prostriedkov a zručnosti vhodne ich používať. Pri zostavovaní komunikatívne validných testov je dôležité si uvedomiť, že je to schopnosť jazyk efektívne používať a nielen znalosť jazykových prostriedkov, čo zabezpečuje splnenie komunikatívneho zámeru a riešenie komunikatívnych situácií.

Dôležitým aspektom pri testovaní komunikatívnych zručností je autentičnosť a interaktívnosť komunikatívnych operácií a nie naučené, síce jazykovo správne, ale komunikatívne nerelevantné výpovede alebo reakcie.

Autentičnosť testových úloh a spoľahlivosť testu stoja niekedy pri sebe. Doteraz sa pri testoch zdôrazňovala spoľahlivosť na úkor autentičnosti. Tento rozpor treba riešiť rozumným kompromisom – zostávaním kontextovo zapojených objektívnych testových úloh.

Kritériom pre školské cudzojazyčné testy je osnovami predpísané učivo: jazykové prostriedky i rečové zručnosti. V tomto prípade hovoríme o testoch *školskej úspešnosti*. Iným kritériom

vyučovania cudzích jazykov – najmä na konci školovania – môže byť schopnosť absolventa školy efektívne používať cudzí jazyk ako prostriedok dorozumievania v rôznych komunikatívnych situáciách. Vtedy hovoríme o testoch *komunikatívnej kompetencie*. V tejto metodickej príručke nás budú predovšetkým zaujímať cudzojazyčné testy školskej úspešnosti.

### **Zámery pre použitie cudzojazyčných didaktických testov**

Vyučujúci môže mať rôzny zámer a potrebu použiť didaktický test. Zámerom vyučujúceho môže byť zistenie efektívnosti vlastného vyučovacieho postupu. V niekoľkých málo minútach (3-5) môže vyučujúci zadať celému žiakemu kolektívu jednotné úlohy, ktoré mu poskytnú informáciu, či žiaci pochopili učivo po prezentácii, prípadne po prvotnom precvičovaní. Ak aspoň 2/3 žiakov pochopili novo-uvádzané učivo, možno pristúpiť k intenzívnemu precvičovaniu, k uvedomovanej interiorizácii jazykového materiálu pre komunikatívne ciele. Ak žiaci nové učivo nepochopili, je potrebné rozšíriť prezentáciu o cielený výklad s príkladmi, ktoré budú ilustrovať najmä tie javy, ktoré žiaci nepochopili.

Ak bez tejto spätoväzbovej informácie učiteľ pristúpi k intenzívnemu precvičovaniu jazykového učiva, vystavuje sa nebezpečenstvu, že si väčšina žiakov bude učivo osvojovať mechanicky, nevedomovane. Takéto učenie je neefektívne, časovo náročné a pre osvojovanie cudzieho jazyka v školských podmienkach nevyhovujúce. Proces učenia sa cudzieho jazyka v škole má byť uvedomovaný, ale používanie jazyka v komunikácii nevedomované, aby sa vedomie mohlo venovať obsahu komunikácie a nie jazykovej forme.

Po precvičovaní jazykového učiva je vhodné zadať kontrolný test, ktorý informuje vyučujúceho, či je plánované učivo dostatočne osvojené a či možno prejsť na ďalší tématický celok. Vyučujúci by nemal ukončiť fázu precvičovania, kým si žiaci neosvoja učivo v priemere aspoň na 75%. Niektorí učitelia majú vyššie požiadavky: 80-85% výkon celej triedy.

Výsledky kontrolných testov sú veľmi dôležité i pre žiakov. Žiaci sú nedostatočne informovaní o priebehu a výsledkoch svojej učebnej činnosti. Časté priebežné informácie o učebnej činnosti

podporujú u žiakov výkonovú motiváciu. Kontrolné testy by sa mali zadávať pred examinačnými alebo klasifikačnými testami. Vyučujúci by nemal pristúpiť ku skúšaniam a klasifikácii príslušného učebného materiálu, kým sa nepresvedčí, že si ho trieda ako celok osvojila na 75-85%.

Examinačné a klasifikačné testy by mali byť starostlivejšie pripravené než testy kontrolné. Mali by byť predtestované, podrobené položkovej analýze a mali by mať vypočítané aspoň stredné hodnoty: medián, mean, modus.

Tam, kde sú k dispozícii štandardizované testy, treba ich pre examinačné účely použiť. Vyučujúci môže štandardizované testy použiť ako kritérium pre validizáciu vlastných testov. Vyučujúci môže štandardizovať vlastné testy, ak má možnosť vyskúšať ich na dostatočne širokej reprezentatívnej vzorke študentov. Na školské účely možno odporučiť 100 študentov a päť rôznych vyučujúcich ako najbenevolentnejšiu požiadavku pre štandardizáciu vlastných testov a výpočet koeficientov validity, reliability a noriem.

### **Typy a funkcie testov**

V klasifikácii testov panuje značná nejednotnosť, ktorá vyplýva z neujasnenosti niektorých pojmov a termínov. Testy používané v pedagogickej diagnostike sa najčastejšie delia na dve veľké skupiny:

- testy psychologické;
- testy didaktické.

K psychologickým testom patria:

- testy inteligencie;
- testy osobnosti;
- testy schopností.

Didaktické testy možno ďalej triediť podľa rôznych aspektov:

Podľa spôsobu spracovania:

- testy štandardizované (normalizované);
- testy neštandardizované (učiteľské).

Podľa spôsobu konštrukcie testových úloh:

- testy výberových odpovedí (objektívne);

- testy voľných (tvorených) odpovedí (subjektívne).  
Podľa spôsobu použitia:
- individuálne;
- skupinové;
- hromadné.

Podľa účelu:

- kontrolné;
- examinačné (klasifikačné);
- diagnostické;
- prognostické.

Podľa obsahu:

- testy jazykových prostriedkov;
- testy komunikatívnych zručností;
- testy reálií;
- testy literatúry.

Typ cudzojazyčného testu je daný i tým, či chce vyučujúci testovať jazykové prostriedky izolovane alebo integrovať niekoľko jazykových prostriedkov alebo komunikatívnych zručností.

Podľa toho možno rozlišovať testy:

- diskkrétne;
- integrujúce.

Cudzojazyčné didaktické testy sú vhodným kontrolným prostriedkom, lebo veľmi dobre umožňujú spätnoväzbový cyklus výmeny informácií medzi riadiacou a riadenou zložkou výchovno-vzdelávacieho procesu. Kontrolou získava vyučujúci informácie o výsledkoch svojho pôsobenia na žiakov a podľa týchto informácií plánuje svoj ďalší postup. Súčasne i žiaci získavajú spätné informácie o účinnosti svojej práce a konajú pod vplyvom týchto informácií. Žiaci prežívajú kontrolu ako hodnotenie svojej práce a svojej osobnosti. Takto kontrola plní i funkciu stimulačnú a motivačnú.

*Diagnostická* funkcia didaktického testu spočíva v tom, že pomocou testu môžeme pomerne rýchlo a presne zistiť rozsah i hĺbku vedomostí alebo nedostatkov všetkých žiakov. Testy môžu

byť cieleňé na určité javy. Testové úlohy môžeme zostaviť tak, aby sme zistili i prípadné psychologické príčiny chýb. Bez diagnostiky nemôžeme náležite individualizovať výchovnovzdelávací proces. Pomoc diagnostických testov oceníme v prípadoch, v ktorých máme vyučovať žiakov s rôznou predchádzajúcou prípravou, žiakov prichádzajúcich z rôznych škôl, o ktorých nemáme dostatok informácií.

*Prognostické* alebo *predikčné* testy zisťujú schopnosť probantov používať osvojené vedomosti a zručnosti v konkrétnych životných alebo špecifických pracovných situáciách, napr.: schopnosť absolventa strednej školy dohovoriť sa v ruskom alebo anglickom cudzojazyčnom prostredí. Inou úlohou predikčných testov je predpovedať, s akým úspechom si bude probant osvojovať cudzí jazyk na vyššom type školy alebo v špeciálnom intenzívnom kurze.

*Examinačná* alebo *klasifikačná* funkcia je len druhoradou funkciou didaktických testov. Didaktické testy však významnou mierou prispievajú k objektivizácii a precizácii hodnotenia školských výkonov žiakov. Objektívnosť je daná, mimo iného i tým, že klasifikačná norma je vytvorená mimo učiteľa a žiaka a kladie na žiaka požiadavky, ktoré splnil veľký reprezentatívny počet skúšančov. Test používaný pre examinačné a klasifikačné účely by mal byť štandardizovaný. V našej škole sa okrem didaktických testov majú používať aj iné diagnostické prostriedky na hodnotenie a klasifikáciu žiakov.

*Diskrétné* testy preverujú znalosť jednotlivých jazykových prostriedkov. Jedna položka preveruje iba jeden jav. Diskrétné testy sú typické pre preverovanie jazykových prostriedkov. Dajú sa objektívne hodnotiť. Nemajú však veľkú komunikatívnu hodnotu. Testovateľ musí predpokladať, že okrem preverovaného javu ostatný jazykový materiál položky alebo testu nerobí žiakovi problém.

*Integratívny* test je charakteristický tým, že žiada riešiť naraz niekoľko operácií z rôznych jazykových prostriedkov, napr. v jednej úlohe sa preveruje znalosť lexiky i gramatiky, a pod. Integratívny test je bližšie k skutočnej rečovej situácii v porovnaní s diskrétnym testom, ale vyčíta sa mu menšia objektívnosť a presnosť pri hodnotení výsledkov. Ak žiak neriešil niektorú úlohu

integratívneho typu, nemôžeme s istotou povedať, čo je príčinou neznalosti ktorého jazykového prostriedku. Žiak si napr. nemohol spomenúť na príslušnú gramatickú operáciu, ktorú inak ovláda. Pri hodnotení výkonov integratívneho typu treba zvažovať, aký počet bodov získa žiak za riešenie danej úlohy, koľko operácií bolo potrebné v úlohe realizovať, znalosť ktorých jazykových prostriedkov preukázať.

*Komunikatívny* test preveruje úroveň rečových zručností a schopnosť používať jazykové prostriedky tvorivým spôsobom v komunikácii. Komunikatívny test obsahuje úlohy kontextovo alebo situačne zapojené. Kritériom úspešnosti je splnenie komunikatívnej úlohy. Pri hodnotení úloh komunikatívneho typu neprihliadame na chyby, ktoré neznemožujú prenos informácie. Sú to obyčajne menšie gramatické, pravopisné alebo výslovnostné chyby, ktorých sa niekedy dopustíme i v materinskom jazyku.

*Globálny* test spája niekoľko rečových zručností, napr. počúvanie s porozumením a cudzojazyčné hovorenie, alebo počúvanie a písanie. Globálny test predstavuje prirodzenú komunikatívnu situáciu, keď jeden a ten istý účastník komunikácie vystupuje v úlohe príjemcu i vysielateľa informácie. Hodnotenie globálneho testu je však menej objektívne než iné typy testov.

### **Objektívne a subjektívne testy**

Názov objektívne a subjektívne testy sa vzťahuje na spôsob skórovania a vyhodnocovania testov. Úlohy objektívnych testov umožňujú jednu alebo obmedzený počet presne definovaných odpovedí a riešení. Objektívne testy umožňujú rýchle, jednoduché a mechanické skórovanie s možnosťou použitia šablón. Testy s viazanými alebo výberovými odpoveďami sú typickými reprezentantmi objektívnych testov. Objektívnosť hodnotenia výkonov v teste spočíva v tom, že každý skórovateľ dospeje k rovnakému hodnoteniu výkonu daného probanta.

Testy s voľne tvorenými odpoveďami patria k subjektívnym typom testov. Sú to testy komunikatívneho typu, keď je zadaná len komunikatívna úloha alebo situácia a probant sám rozhoduje aké jazykové prostriedky použije na splnenie komunikatívnej úlohy. Typickými reprezentantmi subjektívnych testov sú eseje, voľné kompozície, monológy, dialógy alebo polyológy a pod. Pri

subjektívnych testoch sa dodržiavajú všetky postupy ako pri objektívnych testoch: tie isté úlohy všetkým skúšancom, za rovnakých podmienok, v stanovenom čase, presne stanovený postup pri skórovaní, avšak skúšanci riešia zadania v teste voľne, tvorivo.

Objektívnym testom sa vyčíta, že sú jednoduché, málo tvorivé a nedostatočne syntetizujú viaceré poznatky. Je pravdou, že v minulosti prevládali diskkrétne testy, ktoré preverovali izolované jvy z množiny jazykových prostriedkov. Avšak aj testy objektívneho typu môžu byť zostavené tak, že vyžadujú od skúšanca tvorivé myslenie a integráciu poznatkov z viacerých oblastí. Pri subjektívnych testoch sa probant môže niekedy vyhnúť tým javom, ktoré neovláda, ale ktoré sú predmetom záujmu skúšajúceho.

### **Informatívne a štandardizované testy**

V školskej praxi sa môžu používať *informatívne* (neštandardizované, učiteľské) a *štandardizované* (normalizované) didaktické testy. Oba typy testov majú svoje prednosti i obmedzenia, oba sú vhodné pre určité, špecifické podmienky.

#### *Informatívny test*

Informatívny (učiteľský) test si zostavuje vyučujúci sám pre potreby vlastnej triedy alebo školy.

Informatívny test sa od štandardizovaného líši tým, že nie je overený na veľkej reprezentatívnej vzorke skúšančov a nemá vypočítané normy. Informatívny test je menej objektívny a spoľahlivý než štandardizovaný test. Avšak aj informatívny test treba zostavovať, administrovať, hodnotiť a interpretovať podľa kritérií objektívneho merania. Ak chce vyučujúci zvýšiť objektívnosť kontroly a hodnotenia pomocou vlastných testov, mal by vypočítať aspoň niektorú zo stredných hodnôt testu: aritmetický priemer (mean), medián alebo modus a analýzou položiek zistiť náročnosť jednotlivých úloh (položiek). Len potom môže pristúpiť k hodnoteniu výkonov jednotlivých žiakov a k hodnoteniu výsledkov vlastnej práce.

Informatívny test má v porovnaní so štandardizovaným testom aj určité prednosti. V informatívnom teste môže vyučujúci rešpektovať zvláštnosti daného žiackeho kolektívu, zohľadniť svoje zámery, použité metódy, didaktické prostriedky prípadne iné

objektívne vonkajšie vplyvy a zostaviť test „šitý na mieru“ svojej triedy.

Vyučujúci by mal pristúpiť k zostavovaniu vlastných testov po dôkladnej teoretickej príprave z oblasti pedagogickej diagnostiky a didaktických testov zvlášť.

#### *Štandardizovaný test*

Štandardizovaný test umožňuje porovnávať výkony žiakov s určitou normou. Normu tvorí výkon dosiahnutý reprezentatívnou vzorkou danej populácie. Štandardizovaný test má vypočítané merné charakteristiky, najmä koeficienty validity a reliability, prípadne strednú chybu merania; preto sa vo väčšej miere môžeme spoľahnúť na výsledky dosiahnuté riešením štandardizovaného testu.

Štandardizovaný test zostavujú odborníci z oblasti pedagogickej diagnostiky v spolupráci so štatistikmi a odborníkmi daného učebného predmetu, čo zaručuje jeho dobrú odbornú i všeobecnú úroveň.

Každý informatívny test možno podrobiť štandarizácii. Štandardizácia (škálovanie) je premieňanie hrubých výsledkov testu (hrubých skóre) na normalizované, t.j. na určitú škálu s konštantným priemerom a štandardnou odchýlkou.

Štandardizácia testov vydávaných odbornými inštitúciami pre celú populáciu predstavuje pomerne zložité výpočty, ktoré sú doménou odborných štatistikov. Výpočtová technika a najmä počítače sú veľkými pomocníkmi autorov testov pri ich štandarizácii.

Bibliografická poznámka:

Úryvok bol vybraný z textu: MALÍKOVÁ, M. *Cudzojazyčné testy v teórii a praxi. Metodická príručka pre učiteľov a autorov testov.* Nitra: PF, 1990. ISBN 80-85183-29-3, s. 17-27.



## **BRIDGING THE GAP BETWEEN FLE RESEARCH AND TEACHING PRACTICE**

**Silvia Pokrivčáková**

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá potrebou úzkej spolupráce medzi lingvodidaktickým výskumom a každodennou pedagogickou činnosťou praxujúcich učiteľov cudzích jazykov, pričom poukazuje na rysujúci sa nesúlad až averziu medzi oboma zúčastnenými skupinami edukačných profesionálov. Príspevok na základe rozhovorov s praxujúcimi učiteľmi a výskumníkmi v oblasti lingvodidaktiky odhaľuje možné príčiny existujúcej odtrhnutosti a navrhuje niekoľko možných riešení, ktoré by sa mali realizovať na oboch stranách osi výskum-pedagogická prax, aby sa mohla medzi nimi nadviazať a trvalo udržať očakávaná, skutočne úzka a efektívna spolupráca.

### **Kľúčové slová**

výskum cudzojazyčného vzdelávania, výskum vyučovania cudzích jazykov, výskum osvojovania si cudzích jazykov

### **Abstract**

The paper discusses the need for close cooperation between foreign language education (FLE) research and in-practice teachers of English as a foreign language in Slovakia, pointing out the existing misbalance and discord between both sides. Based on interviews with in-practice teachers and researchers working at universities, the paper points to possible reasons for the current discontinuity and formulates several measures to be taken, so the cooperation could be newly formed and sustainably maintained to the advantage of both groups of professionals (researchers and practicing teachers).

### **Key words**

foreign language education research, English language teaching research, second language acquisition research

---

*Is research important in ELT?  
The fact that we have to ask this question at all  
seems to me to be symptomatic of a lack of interest  
in the idea that research is important.  
Other disciplines don't question the need for research  
in the way that we do in teaching.  
Gary Motteram*

The term **research** is used to label many things: the discovery of previously unknown facts, the gathering of selected data, information and facts for the expansion and improvement of knowledge, a precisely conducted exploration of a selected problem, subject or situation, etc. The general aim of educational research is to add to the shared knowledge base and to provide pedagogical practice (educational managers, school managers, and teachers) with information needed for more qualified decision making. Similarly, it is generally assumed that the main objective of foreign language education research is to generate new findings which teachers (and along with them school policy makers, school managers, teacher trainers, teachers, students, etc.) can use to know better, evaluate and improve their own pedagogical practice. As Ellis states (1997, p. 4), *“every time teachers make a pedagogic decision about content or methodology, they are, in fact, making assumptions about how learners learn”*. FLE research may thus help teachers (and all those involved) in two ways: first, it may enable them to make their assumptions about pedagogical processes in classrooms more explicit; second, *“it may provide them information that they can use when they make future pedagogic decisions”* (ibid.). The following question is inevitable: Does this actually occur in reality?

### **Discord between researchers and teachers**

When I ask in-practice teachers of English (the ones I have been meeting as a teacher trainer and tutor of qualification theses) what they think about FLE research, and how they feel about the idea of carrying out such research, they usually express their belief that research is surely important for general pedagogy and educational theory, however, they do not keep an eye on it since it is

not useful and not worth their time. If asked about the reasons for this, rather negative, attitude they offer some of the following answers:

- *Research papers are usually written in an inaccessible form and language, very difficult to read and understand.*
- *Research papers are good just for researchers and scholars; they are of no use for practicing teachers.*
- *Research is held in and focused on ideal classes; the results seem to be never applicable for real classes we have to work in.*
- *It is obvious that research is conducted, and studies are written, by people who know only little or nothing about real situations and problems at school. A lot of research is carried out only for the sake of research.*
- *Research topics are usually out-dated and conclusions are unreal and impossible to apply.*
- *We need direct and easy-to-use instructions. It is something research never provides us with. Reading research studies is thus not worth the time.*

Even the teachers who are interested in the latest research findings, since they need them for their qualification education (attestation and rigorous exams), usually complain that:

- *The teachers who are not at universities only have limited access to academic research journals and databases.*
- *As primary or secondary school teachers they can gain access to some free-to-download journals, however, they cannot have access to all the research they need and want because it is published in pay-for-access publications, again with access limited to university teachers.*

All these statements point to the gap between academia and front-line teachers and maybe in a way they also hint at a kind of animosity between practicing teachers and educational researchers working at universities and research centres. The professionals (university or non-university affiliated) who should ideally create a united front are thus creating two opposing groups.

The answers given by FLP researchers after being asked about their relationship to and with in-practice teachers (the main

group of recipients of their works) usually involve the following statements:

- *Teachers are just not interested. They usually have a very restricted knowledge about research in general and they believe it is useless.*
- *Teachers are not willing to cooperate. It is becoming more and more difficult to find teachers and school directors cooperative enough to participate in, or open their classes and schools for research.*

Other evidence proving the existence of cracks in the expected connection between educational research and teaching practice is illustrated by the difficulties with which practicing teachers struggle while expected to conduct their own educational research (e. g. as a part of their attestation, rigorous theses). Their unwillingness to read research is reflected in the fact that they are very poorly informed about the latest research findings, research procedures in general and research standards. Only few of them are able to work independently, to set realistic objectives, relevant research questions and verifiable hypotheses. They have a very limited knowledge of research designs, methods and techniques and many of the practicing teachers even mistake research methods for teaching techniques. As a result, in their own research they tend to choose from a very narrow scale of research methods, preferring mostly survey, questionnaire and interview techniques, not caring about the validity and reliability of the research. (What might be surprising is the fact that in-practice teachers are university graduates, which means they should have at least some basic experience from completing their diploma theses. Yet, they still struggle with the same problems and difficulties as university students; cf. Pokrivčáková et al., 2011, p. 5). Furthermore just like graduates, practicing teachers often complain that neither their university nor teaching practice prepared them for conducting research at all.

All this results in the situation when practicing teachers and FLE researchers create their own communities, and even though they are focused professionally on the same area of education, they remain observing each other from afar, only rarely working together in cooperation.

### **Possible reasons behind the gap**

There are various possible reasons for the previously described situation. A great deal of responsibility goes to the FLE research community and to their relative isolationism (c.f. Pokrivčáková, 2012) caused partly by its organization and funding schemas. Research projects are mostly prepared by individual researchers, according to their personal preferences, not being generated by needs coming from pedagogical practice. As a consequence, we get isolated and fragmented research results. Moreover, research projects conducted by faculties and institutes are funded mostly by several grant agencies, e. g. the Cultural and Educational Grant Agency (KEGA) and the Scientific Grant Agency (VEGA) at the Slovak Ministry of Education. Proposals of projects thus go in line with the priorities stated by these funding agencies, not with questions and problems formulated by pedagogical practice. Above all, the discontinuity between research and practice is most visibly manifested by the fact that primary and secondary teachers cannot apply for any of these grants, which may be the main reason why Slovak FLE research is lacking relevant contributions from in-practice teachers at all.

The separation of FLE researchers and practicing teachers is rather obvious at conferences: only rarely are practicing teachers invited to and attend, research conferences, whereas, on the other hand, researchers only rarely visit teachers conferences organized to share good teaching practices. While the FLE research community and their conferences focus on empirical investigation, well-defined, standardized methodological procedures, and the formulation of general, declarative and codified statements; practicing teachers, on the other hand, seek research and sources where they can find a direct classroom application. They need model activities and examples of good practice that can be adopted and adapted quickly and efficiently. Shortly, teachers expect and would welcome research that could directly improve their everyday classroom reality.

This illustrates the fact that although researchers and practitioners are interested in the same problems, they follow different professional objectives, and thus observe the same

pedagogical reality from different perspectives, and logically look for solutions of a different nature. Although, put in this way, some separation between research and teaching practice might seem as logical and expected, a complete separation would be destructive for both sides. Research without practice becomes artificial, self-centred and truly useless. Teaching practice without research and its refined knowledge and innovations would stagnate and decline. Therefore, bridging the gap between FLE research and teaching reality would definitely be beneficial for all sides involved, but it would also become one of the most important challenges of contemporary foreign language education in Slovakia.

### **Bridging the gap**

It seems that the most important thing to do would be to open environments and share ideas: FLE research should be more interested in the needs of schools and teachers and schools should open themselves to researchers. This could result in relevant, “real world” research enforcing strong links between FLE theory and everyday classroom practice.

The Ministry of Education should re-evaluate the groups of eligible applicants for research grants and make it possible for primary and secondary teachers to apply for research projects, of course after they meet all relevant criteria.

Such a step would enable teachers, at least those really interested, to become researchers on their own and to overcome one of the fundamental ironies of educational research: that to undertake quality and substantive research (e.g. for PhD study), the teacher first has to abandon real teaching in the classroom.

To change the current situation, the Ministry, the State Pedagogical Institute, universities and other institutions should encourage teachers to carry out their action research projects with classes and ensure that they report back. Only in this way a highly demanded evidence-based teaching practice (practice where teachers make their decisions consciously and consistently with regard to the empirical evidence of what would work best for their learners) could become reality in classes.

The organization of FLE conferences, open to and involving both researchers and practicing teachers, should become standard

practice. Practicing teachers here should not be present just as passive audience members, but as active presenters of their teaching experience and “*practical knowledge*” (Ellis, 1997).

Since not all FLE research journals and conference proceedings are based on highly “academic” research paradigms, many of them could offer practicing teachers a possibility to “share and publish” their research results.

An important change should take place at universities training foreign language teachers. When universities are respectable centres of research, their students at all levels should not stand away from research. Students at all levels of university study should be involved in research activities from the very beginning (one of the examples how to start was introduced by Haley, 2002), so students get used to research activities, procedures, methodologies and discourse. Logically if students are not used to reading research studies and using the latest research results for their study, they can be hardly expected to conduct their own research. The aim of modern teacher training should be evidence-based training and teaching students with well-developed research competences (a detailed definition, description and recommended measures to build it up were introduced in the essay by Seberová, 2006).

### **Conclusion**

If some of these recommendations are put into practice, we may hopefully start establishing a state when “teachers appreciate the insights provided by research, and on the other hand, when research shows itself to be aware of current classroom practice and, importantly, accountable to the real expectations of learners” (Hopkins, Nettle, 1994).

### **Bibliography**

- BURNS, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ELLIS, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HALEY, M. H., RENTZ, P. 2002. Applying SLA Research and Theory To Practice: What Can a Teacher Do? In *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2002, Vol. 5, No. 4, A-2, p. 1-9. Available at: < <http://tesl-ej.org/ej20/a2.html> >.

HOPKINS, D., NETTLE, M. 1994. Second language acquisition research: a response to Rod Ellis.(Reaction to Ellis, R. 1993. 'Second language acquisition research: how does it help teachers? An Interview with Rod Ellis'. *ELT Journal* 47/1: 3-11). In *ELT Journal*, vol. 48, Issue 2, p. 157-161. Available at: <<http://203.72.145.166/ELT/files/48-2-6.pdf>>.

JANÍK, T. 2004. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., Švec, V. (eds.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paedo, 2004. ISBN 80-7315-078-6, s 51-68.

POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. 2011. *The Handbook of Academic Research in Applied Linguistics, Language Pedagogy, Cultural and Literary Studies*. Nitra: UKF, 2011.

POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. 2012. *Research in Foreign Language Education*. Esztergom: VSPrint, 2012.

SEBEROVÁ, A. 2006. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. The paper published at the conference *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, KPg FPE ZČU in Plzeň and Česká asociace pedagogického výzkumu, September 5-7, 2006. Available at: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/79/default.htm>>.

### **Kontaktná adresa**

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

KLIŠ PF UKF

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: [spokrivcakova@ukf.sk](mailto:spokrivcakova@ukf.sk)



## **AKTÍVNE SOCIÁLNE UČENIE A LINGVISTICKÝ INTERVENČNÝ PROGRAM**

**Eva Stranovská, Zuzana Fráterová, Božena Horváthová,  
Daša Munková**

### **Abstrakt**

V príspevku popisujeme aktivity vedeckovýskumného projektu APVV, ktorý predstavuje metódy a teoretické východiská aktívneho sociálneho učenia v cudzojazyčnom vzdelávaní. Aspekty tohto učenia aplikujeme v lingvistickom intervenčnom programe, ktorý poskytuje učiteľom v pregraduálnej príprave stratégie a metódy práce s deťmi, žiakmi, študentmi i dospelými. Ponúka široké spektrum rôznorodých aktivít a techník zameraných na jednotlivé oblasti pri osvojovaní si cudzieho jazyka. V závere príspevku uvádzame príklady niektorých z nich a taktiež štruktúru intervenčného lingvistického programu.

### **Kľúčové slová**

aktívne sociálne učenie, lingvistický intervenčný program, jazyková príprava učiteľov v pregraduálnom štúdiu

### **Abstract**

The paper outlines the practice and theoretical essentials of self-regulatory and active social learning in foreign language education – programme APPV. The aspects of this way of learning are applied in the linguistic intervention programme that helps teachers in the pre-graduate training to use strategies and methods of work with children, pupils, students and adults. It offers a wide range of different activities and techniques aimed at the individual areas of the language acquisition. We describe some of them, as well as the structure of the linguistic intervention program.

### **Key words**

active social learning, linguistic intervention program, language preparing of teachers in pregradual study

---

Problematike aktívneho sociálneho učenia v kontexte vzdelávania učiteľov v pregraduálnej príprave anglického jazyka v kombinácii s rozličnými odbormi (pedagogických, prírodovedných a humanitných vied) sa na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií (KLIŠ) venujeme od roku 2009. V roku 2010 vznikla myšlienka pracovať na tvorbe lingvistického intervenčného programu ako jednej z metód aktívneho sociálneho učenia. Vychádzajúc z aktuálnych potrieb učiteľov cudzích jazykov (ďalej CJ) sme sa orientovali na podporu efektívnych prístupov a metód vo vyučovaní CJ – najmä na podporu prirodzenej komunikácie v CJ, na zmenu štýlu osvojovania si jazyka budúcimi učiteľmi CJ, ako i učiteľmi iných študijných odborov, ktorí predstavujú potenciál pre hospodárske, politické, ekonomické a sociálne oblasti budúcej Európy a sveta.

Myšlienku sme podporili vedeckovýskumným projektom Agentúry na podporu výskumu a vývoja (APVV) s názvom *Lingvistický intervenčný program*. Na projekte pracujú pracovníci KLIŠ i pracovníci iných fakúlt UKF v Nitre. Napriek tomu, že intervenčné programy zaznamenávajú prudký rozvoj od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť, žiadny z nich nebol doteraz lingvistický, resp. rozvíjajúci a modifikujúci cudzojazyčnú kompetenciu budúcich učiteľov i jednotlivých profesijných skupín, a rovnako sa doteraz žiadny intervenčný program nezamerával na optimalizáciu a modifikáciu pedagogických spôsobilostí, stratégií učenia a vyučovania.

*Intervenčné programy* sa zameriavajú na **intervenciu**, resp. **modifikáciu** v istej problémovej oblasti, napr. intervenčný program zameraný: na podporu jazykovej kompetencie, na podporu interkultúrnej výchovy, intervenčný program podporujúci prosociálnosť žiakov, medziľudské vzťahy v školskej triede a pod.

Podľa Gajdošovej (1998) **intervencia** znamená uskutočnenie zmeny v prebiehajúcom vzťahu medzi dospelým a dieťaťom s cieľom zlepšiť ho. Intervencia môže byť zameraná na modifikovanie spôsobu, akým sa jednotlivec správa alebo ako sa učí, ďalej na zmenu seba-percepcie a seba-porozumenia, na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje (škola, trieda, rodina dieťaťa).

*Edukačné programy* nezodpovedajú rigidne teoretickým modelom intervencií, využívajú pragmatickejší prístup, založený na eklectickej kombinácii intervenčných stratégií vychádzajúcich z teoretických modelov (psychoedukačných, kognitívno-behaviorálnych, neuropsychologických, psychodynamických, ekologických, humanistických, behaviorálnych a iných). Neapeluje sa len na kognitívnu stránku jednotlivca, na jeho výkon, ale do popredia vystupuje emociálna, sociálna stránka osobnosti, podpora k samostatnosti a tvorivosti jednotlivca, aby porozumel sám sebe, druhým ľuďom, efektívne s nimi komunikoval, kooperoval a zvládol záťažové situácie v skupine.

Gáborová (1999) považuje za potrebné rozvíjať osobnosť jednotlivca osobným zažitím účinnosti aktivít alebo riešenia problémov, čo je nutnou podmienkou ďalšieho používania nadobudnutých zážitkov.

*Lingvistický intervenčný program* má pôsobnosť v cudzojazyčnom vzdelávaní, interkultúrnej komunikácii, výchove, v spoluutváraní identity cudzím jazykom, resp. kognitívnom ukotvení sa v cudzom jazyku a kultúre, a tiež z hľadiska rozvoja sebadôvery, sebahodnoty a sebaistoty v cudzojazyčnom prejave. Jeho podstata spočíva v pôsobení aktivít na účastníka, v jeho vhlade do situácií a v nácviku nového správania, prežívania, hodnotenia a cítenia (Stranovská, 2009). Zoskupuje rozličné obmeny aktivít pre výučbu CJ, medzi ktoré patria napr.: rozhrievacie, poznávacie, relaxačné, kooperačné a komunikačné techniky. Cieľom týchto techník je podporiť, uľahčiť komunikáciu v cudzom jazyku, eliminovať neistotu pri používaní cudzieho jazyka. Realizácia prebieha netradičným spôsobom, resp. formou komunikácie v kruhu, tzn. otvorená interaktívna komunikácia v priateľskej atmosfére. Pracuje sa s **aktívnym sociálnym učením** a sebaregulačným učením.

V tomto zmysle je potrebné objasniť význam a účel aktívneho sociálneho učenia vo výučbe CJ, prostredníctvom popisu na seba nadväzujúcich psycholingvistických charakteristík a faktov.

Doteraz známe **latentné učenie** v osvojovaní si cudzích jazykov zdôrazňovalo súčinné osvojovanie slov a vnútorných skrytých pravidiel, pomocou ktorých vytvárame nové slovné

kombinácie, nové vety. Informácia, ktorá bola uložená v pamäti sa aktualizuje vtedy, keď ju vyvolá nová situácia.

V rámci latentného učenia sa hovorí i o **percepčnom učení**, ktoré sa realizuje opakovaným kontaktom s istými podnetmi. Napríklad neschopnosť rozlišovať medzi tvármi cudzej rasy. Keď je človek prvýkrát v Číne, všetci Číňania sa mu zdajú rovnakí. Po častejšom styku s nimi postupne začne tváre rozlišovať.

Pre ľudské učenie je typické, že človek sa dokáže učiť aj od iných, čo sa označuje ako **sociálne učenie** – uplatňuje sa pri osvojovaní istých typov a vzorov správania, čo má pri učení sa cudzieho jazyka a jeho kultúry významnú hodnotu. Jednotlivec si prirodzene osvojuje jazyk prostredníctvom kultúrnej dynamiky, z vplyvov sociálneho prostredia, z vplyvov kultúrneho stretu a pod. Dostáva sa do nových sociálnych situácií, nadobúda skúsenosti a poznatky. Takto nadobudnuté skúsenosti plnia sebaregulačnú i sebaformujúcu funkciu. Jednotlivec sa učí prostredníctvom sociálnych techník k lepšiemu porozumeniu druhým ľuďom, učí sa riešiť rozličné sociálne situácie v cudzom jazyku, zvyšovať frustračnú toleranciu, redukovať neistotu v neurčitých situáciách, zdokonaľovať osobnostné i sociálne spôsobilosti, na čo sa v aplikovanej psychológii využívajú princípy **aktívneho sociálneho učenia**.

### **Aktívne sociálne učenie**

Linhart a Perlaki (in Bratská, 1992) vymedzili pojem aktívne sociálne učenie (ASU), ktoré považujú za najvyšší druh učenia, tvrdia, že sa v ňom ľudia učia bezprostredne v praktickom živote, učia sa spôsobilostiam sociálneho správania (zámerne a vedomo na seba čo najlepšie pôsobiť), poznávať nedostatky svojej činnosti, činnosti skupiny vzhľadom na úlohy, ktoré skupina plní. Podľa autorov aktívneho sociálneho učenia v tomto prístupe vystupuje do popredia aktívne a vedomé využívanie skúseností z predchádzajúcej činnosti na riadenie vlastnej ďalšej činnosti.

V pojmoch označujúcich aktívne učenie existuje v literatúre pomerne mnoho nejasností. Anglická literatúra prísne dodržiava rozlíšenie dvoch pojmov spojených so vzdelávaním, a to pojem teaching – učenie učiteľom v zmysle odovzdávania hotových poznatkov a pojem learning – učenie sa učením, poznávanie cez

poznávanie, aktívnu prácu učiaceho sa. V terminológii Leea (in Oravcová, 2000) je aktívne učenie charakterizované ako:

- *participatívne*, žiak neprijíma informácie pasívne, ale zúčastňuje sa iniciatívne a tvorivo na učebnom procese;
- *kooperatívne*, deje sa v interakcii a spolupráci s inými účastníkmi učebného procesu (je interaktívne);
- *zážitkové*, založené na zážitku a skúsenosti, charakterizované priamym kontaktom s vecami, ľuďmi, prírodou, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu;
- *kreatívne*, založené na divergentnom myslení, vyžaduje spojenie racionálneho a intuitívneho myslenia, tvorivé riešenie problémov.

Učenie môže začínať (a pre väčšinu ľudí je to najefektívnejšie) skúsenosťou „tu a teraz“ (v jazykovom vyučovaní ide o skúsenosť s cudzím jazykom pri riešení rozličných sociálnych situácií, skúsenosť s cudzou kultúrou a pod.). Za skúsenosťou nasleduje zhromažďovanie údajov z pozorovania a uvažovanie o skúsenosti a v tretej fáze prebieha analýza údajov a vytvára sa abstraktná predstava toho, čo sa človek zo skúsenosti naučil. V záverečnej fáze – fáze experimentovania prebieha testovanie nových poznatkov v praxi. Keď sa skončí jedno otočenie cyklu, začína sa celý kruh točiť znova. Žiaci, študenti sú aktívni vo všetkých krokoch, reflektujú skúsenosť, vyvodzujú závery, plánujú praktické kroky využitia. Učiteľ zohráva rolu facilitátora celého procesu, vstupujú najviac v 3. a 4. kroku učenia – pomáha pri vyvodzovaní záverov, dopĺňa poznatky získané priamou skúsenosťou o teoretické poznatky získané v prvých krokoch učenia.

### **Záver**

Lingvistickým intervenčným programom sa snažíme o motivačnú podporu a rozvoj jazykovej intuície ďalšej generácie budúcich učiteľov prostredníctvom práce s cudzím jazykom, ktorý študujú v rámci svojej aprobácie. Cudzí jazyk môžu títo študenti v budúcnosti využívať pri vyučovaní predmetov vo svojej praxi, môžu podporiť komunikáciu cudzieho jazyka na rozličných vyučovacích hodinách (geografia, biológia, hudobná výchova

a pod.), a tak pripraviť nové generácie na komunikáciu v cudzom jazyku v rozličných pracovných uplatneniach.

### **Použitá literatúra**

BRATSKÁ, M. 1992. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK.

GÁBOROVÁ, E. 1999. Netradičné relaxačné prostriedky zefektívnenia vyučovacieho procesu. In *Pedagogická revue*, 1999, 51, č.5, s. 458-465.

GAJDOŠOVÁ, E. 1998. *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.

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

STRANOVSKÁ, E. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia I*. Nitra: Aspa, 2009. 126 s. 978-80-969641-4-7.

### **Kontaktná adresa**

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.  
KLIŠ PF UKF  
Drážovská cesta 4  
949 74 Nitra  
estranovska@ukf.sk

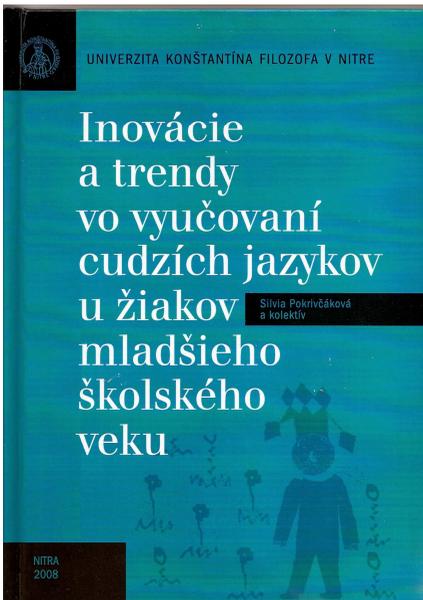
Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.  
KLIŠ PF UKF  
Drážovská cesta 4  
949 74 Nitra  
zfraterova@ukf.sk

PhDr. Božena Horváthová, PhD.  
KLIŠ PF UKF  
Drážovská cesta 4  
949 74 Nitra  
bhorvathova@ukf.sk

RNDr. Daša Munková, PhD.  
Katedra translológie FF UKF  
Štefániková  
949 74 Nitra  
dmunkova@ukf.sk



Obr. 50-51: Zborníky z konferencií Cudzí jazyky v škole 4 a 5 (Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzí jazyky v škole 4: Integrované prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov CLIL a LLIL*. Nitra: UKF, 2007, ISBN 978-80-8094-225-0; Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzí jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008, 978-80-8094-416-2)



Obr. 52: Obal monografie zahŕňajúcej súbor vedeckých štúdií od medzinárodného tímu autorov, ktorí vystúpili na konferencii Cudzí jazyky v škole 5 (Pokrivčáková, S.: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, ISBN 978-80-8094-417-9)

## READING LITERARY TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Ivana Žemberová

### Abstrakt

Príspevok sa zaoberá rôznymi aspektmi využívania literárnych textov na hodinách cudzieho jazyka. Hovorí o vplyve literatúry na celkový jazykový, osobný a emocionálny rozvoj žiaka. Avšak hlavný dôraz je kladený na podporu čítania a čítania s porozumením, pričom je zvolený taký, na žiaka orientovaný prístup, ktorý podporuje a umožňuje žiakom aplikovať vyššie kognitívne procesy a zároveň ich aktívne a osobne angažuje v procese čítania a pochopenia textu. Z výsledkov PISA štúdie, ktorá bola uskutočnená v roku 2009, vyplýva, že úroveň čitateľskej gramotnosti slovenských študentov je v kontexte krajín OECD podpriemerná. Hoci už boli uskutočnené isté zmeny vo vzdelávaní, ktoré vyplývajú z reformy školstva z roku 2008, ich efektivita bude známa až po zhodnotení výsledkov štúdie PISA, ktorá bude uskutočnená na jar 2012. Predkladaný príspevok sa sústreďuje na potenciál literárnych textov, ktoré v kombinácii s vhodne zvoleným prístupom a metódami môžu pomôcť študentom cudzieho jazyka stať sa kompetentnými a zručnými v čítaní a porozumení textu.

### Kľúčové slová

literárne texty, motivácia, čítanie, čítanie s porozumením, osobná zaangažovanosť

### Abstract

The paper deals with several aspects of using literary texts in the foreign language classroom. It mentions the potential of literature to stimulate the overall linguistic, personal and emotional development of the learner. However, the focus is primarily on promoting reading and reading comprehension through applying a learner-centred approach that encourages and enables learners to apply higher cognitive processes while being personally and actively involved in reading and responding to the text. Drawing on the



findings from the 2009 PISA survey, Slovak students performed below average in the main tested area of reading literacy. Although some changes have already been carried out, their effectivity will not be proven until the next 2012 PISA testing. The paper focuses on the potential of literary texts combined with an appropriate approach to help learners of foreign languages to become more competent readers.

**Key words**

literary texts, motivation, reading, reading comprehension, personal involvement

---

In the context of the use of literary texts, especially with young learners of foreign languages, it sounds nearly axiomatic to say that these texts are of great importance in the language classroom as they contribute not only to the development of individual foreign language skills, but also to the overall personal and emotional development, as well as to the development of intercultural competence of the learners. People encounter various forms of literature in their mother tongue from their early childhood. From them they learn the language and about the world around them. Quite naturally, poems, sayings and songs form the first texts a young learner of a foreign language comes across. There are many reasons why to teach a foreign language through literature. One of the key words connected with literature, especially children's literature, in the classroom is motivation. Motivation for learning languages is manifold, from the need to speak a foreign language in order to get a good mark or job, or make oneself understood when travelling or studying abroad, to pure interest in what they learn. The latter type, so called intrinsic motivation, plays a critical role in effective language learning, especially when it comes to young learners, because they read or listen to a tale or a song and learn it because they want to, not because they are forced to. The same applies to older learners, though with different genres of literature. However, apart from this very important aspect, reading literary texts significantly contributes to the improvement and development of reading skills themselves, and also to the development of the reader's imagination and fantasy. Reading literary texts also works

as a socializing element, and through reading these texts the learners acquire knowledge about some aspects of the culture and society of the target language nation. And as Khatib (2011, p. 151) states, *"the most significant reason for using literature in EFL classes is that through reading it, readers are emotionally and personally involved with the text and the characters"*

From the above mentioned it is evident that there are numerous advantages in using literary texts in teaching foreign languages, which clearly exceed the problems and difficulties teachers may encounter when deciding to teach language through literature. It is clear why it is beneficial to use literary texts in the classroom and what the use of literature in foreign language learning contributes to. However, when we talk about promoting reading and reading comprehension in a foreign language, it is necessary to realise that learners can hardly be competent readers in a foreign language if they have shortcomings in reading and the comprehension of a text in their mother tongue. According to the findings from the 2009 PISA (Programme for International Student Assessment) survey, which was primarily focused on reading and reading comprehension, more than 22% of 15 year old Slovak students had serious problems in understanding the text they were reading. The level of reading comprehension of more than 77% of the students was average (Petková, 2011).

Kanovská, the director of the National Institute for Certified Educational Measurements, affirmed that in terms of reading literacy, in the context of all OECD countries, the Slovak Republic performed below average (Petková, 2011). In 2009, the overall performance of Slovak students was statistically considerably lower than the average of the OECD countries (Úspešná škola, 2010). There is a chance that in the 2012 PISA testing, Slovak students will perform better, as a result of changes in education launched by the educational reform in 2008. However, until the survey is carried out and results analysed, it is hard to say whether the changes have been effective or not.

Further findings in all participating countries have proven that the more pleasure the students have in reading and the more they are personally involved in reading, the higher their performance is. From the results of the survey in Slovakia it is evident that

reading has a positive influence upon the performance of the student in terms of reading literacy, the prime influence being in the case of reading literary texts. However, while further results show that Slovak students have below-average knowledge and skills in the area of reading strategies encouraging higher cognitive processes, at the same time it was proven that these strategies have a significant positive effect on reading performance (Úspešná škola, 2010).

A few key words can be extracted from the above mentioned: **reading comprehension, higher cognitive processes, personal involvement, literary texts and motivation.** These terms are closely interconnected. While literary texts have a high motivational potential, and the potential to personally engage the reader in the reading process, the personal involvement can and should be further encouraged through an appropriate approach to reading and reading comprehension. There is a variety of approaches, ranging from the traditional, teacher oriented, to more learner oriented ones, the choice of which depends upon various criteria including the age of the learners. However, the approach that is applicable for learners of all ages is the reader-response approach, an approach which stimulates the learner's participation and *"provides a chance for the students' active involvement and full engagement in reading a text and class discussions on it"* (Khatib, 2011, p. 151). As she further concludes, *"in this approach to literature a variety of personal interpretations and analyses, based on not only the textual elements but also the reader's personal views, experiences and feeling, are welcomed"* (ibid, p. 151)

Although the above PISA testing is carried out among fifteen year olds, it is necessary to start with the development of reading literacy and reading with comprehension from the early childhood. Especially with young learners, it is essential, though often neglected and not taken into consideration, to realize what is going on in the minds of children when they read or listen to a story. According to Vale and Feunteun (1995, p. 83):

*"When children read or listen to a story, in terms of comprehension/response, we can say that there are four main types of mental processes involved:*

*Picturing and imagining. Children create a mental picture of what they are reading or listening to.*

Predicting and recalling. *Children imagine or predict what is going to happen next, or relate what has happened previously to what is taking place.*

Identification and personalising. *Children identify with, or relate to, the characters and situations in the story according to their own personal experiences.*

Making value judgements. *Children apply their own values to those encountered in the story.”*

As Vale and Feunteun further explain, the above mentioned processes are unique to each child. Therefore, we should encourage children to express their ideas related to the four processes in order to develop a creative reading of the story. If we take these mental processes into consideration when checking the comprehension, the child's response will not be pre-determined. That means that rather than being just a repetition or extraction from the text, it will express the child's own interpretation as a result of the child being actively and personally involved in the reading process. An important fact for teachers, especially those of young learners, is that this kind of comprehension check may involve alternative means of communication, such as drawing, construction or miming. Consequently, instead of asking only questions that focus on finding some specific part or information in the text or on some grammar structures, the teachers should also ask questions that concentrate on the overall comprehension of the whole text and on the communication between the pupils. For example, if children read the story about *Jack and the Beanstalk* and are asked how many beans Jack got from the old man, they will all give one right answer. However, the fact that children are able to answer comprehension questions with only one right answer does not mean that they really understand the text. For these responses it is enough to find a particular word or expression in the text. This might be useful for a grammar activity or analysing the text for a test, but if the comprehension check always proceeds in this way, there is a risk that the children will be discouraged from becoming readers. Instead, if the children, after having read or listened to the story, are asked what they would do with one golden egg, what they would do if they were in Jack's shoes, or if they are asked to draw Jack's

house, having the information that he was very poor, they must creatively construct their own meaning out of the text. Such questions support constructive and creative comprehension through engaging higher cognitive processes and actively involve the reader in the reading process.

From the above mentioned it is evident that literary texts should have a firm place in the foreign language classroom. Apart from many other advantages they have been proven to have a positive effect on developing the reading literacy of the learners. However, not to waste the potential of literature to motivate the learners to read and respond to the text, teachers should carefully choose the method of presenting and working with the text. If the key words mentioned above: reading comprehension, higher cognitive processes, personal involvement, literary texts and motivation are appropriately combined with the approach, the result may be a competent and engaged reader.

### **Bibliography**

BURLINGHAM, C. *Picturing Childhood. The Evolution of the Illustrated Children's Book*. [online] [quoted March 15, 2001]. Available at:

[www.library.ucla.edu/libraries/special/childhood/pictur.htm](http://www.library.ucla.edu/libraries/special/childhood/pictur.htm).

KHATIB, S. 2011. Applying the Reader-response Approach in Teaching English Short Stories to EFL Students. In *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publisher, 2011. Vol. 2, No. 1. ISSN 1798-4769, p. 151-159.

PETKOVÁ, Z. 2011. *Veľa stredoškôľakov nerozumie písanému textu*. In SME, 7.3.2011. [online] [quoted March 20, 2012]. Available at:

<http://www.sme.sk/c/5796167/vela-stredoskolakov-nerozumie-pisanemu-textu.html>.

ÚSPEŠNÁ ŠKOLA. 2010. *Zverejnenie výsledkov slovenskej republiky v medzinárodnej štúdií OECD PISA 2009* [online] [quoted March 20, 2012]. Available at:

[http://www.uspesnaskola.sk/home?p\\_p\\_id=extAssetPublisher\\_INSTANCE\\_M5xA&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=2&\\_extAssetPublisher\\_INSTA](http://www.uspesnaskola.sk/home?p_p_id=extAssetPublisher_INSTANCE_M5xA&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_extAssetPublisher_INSTA)

NCE\_M5xA\_struts\_action=%2Fext%2Fasset\_publisher%2Fview\_content&\_extAssetPublisher\_INSTANCE\_M5xA\_assetId=50922&\_extAssetPublisher\_INSTANCE\_M5xA\_urlTitle=zverejenie-vysledkov-slovenskej-republiky-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2009&\_extAssetPublisher\_INSTANCE\_M5xA\_type=content&redirect=%2Fhome%3Fp\_p\_id%3D56\_INSTANCE\_US8z%26p\_p\_lifecycle%3D1%26p\_p\_state%3Dnormal.

VALE, D., FEUNTEUN, A. 1995. *Teaching Children English*. Cambridge University Press. 1995. ISBN 0-521-422353.

**Contact address**

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

KLIŠ PF UKF

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: izemberova@ukf.sk

## **VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI EDUKAČNÝMI POTREBAMI SO ZAMERANÍM NA SLUCHOVO POSTIHNUTÝCH ŽIAKOV**

**Ludmila Hurajová**

### **Abstrakt**

Vyučovanie anglického jazyka žiakov so sluchovým postihnutím je v súčasnosti aktuálnou oblasťou pre výskum. Sluchovopostihnutí žiaci sú špecifickou skupinou žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Ich komunikácia s intaktným svetom je ovplyvnená mnohými faktormi. Sluchovo postihnutí žiaci sú vzdelávaní v segregovaných triedach ale aj ako integrovaní v bežných triedach. Učítelia anglického jazyka nemajú momentálne špeciálnu metodiku, ako pripravovať hodiny anglického jazyka, ktorú metódu aplikovať počas procesu učenia, aká forma učenia sa cudzieho jazyka je najlepšou, najefektívnejšou pre žiakov so sluchovým postihnutím. Preto sú odkázaní na experimentovanie a hľadanie najvhodnejšieho spôsobu vyučovania anglického jazyka žiakov so sluchovým postihnutím.

### **Kľúčové slová**

žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami, sluchovo postihnutí žiaci, vyučovanie anglického jazyka v segregovaných triedach, integrovaní sluchovo postihnutí žiaci

### **Abstract**

Teaching English hearing impaired students in Primary Schools in Slovakia started being an actual issue to study these days. Hearing impaired students are specific group of students with special education needs. A lot of facts have impact on their ability to communicate with intact world. Hearing impaired students are educated both in special classes and in common classes as integrated students in Primary schools in Slovakia. There are no special courses for English teachers how to prepare lessons, what method is

convenient for them so they experiment and look for the best way to apply during their lessons with hearing impaired students.

### **Key words**

Teaching English, learning English, hearing impaired students, primary schools, integrated students, special classes for hearing impaired students,

---

Problematika vyučovania cudzích jazykov žiakov so sluchovým postihnutím je v našej republike novou, ale aktuálnou témou pre výskumníkov, profesionálov z oblasti didaktiky cudzích jazykov, psychológov, logopédov, špeciálnych pedagógov, mnohých ďalších odborníkov z iných oblastí a samozrejme v neposlednom rade je to otvorená otázka pre samotných učiteľov cudzích jazykov. Možnosť a otvorenosť škôl integrovať žiakov so ŠVVP do bežných škôl zasiahla vnútornú organizáciu školy, ako aj ďalšie vzdelávanie pedagógov, či už v oblasti špeciálnej pedagogiky alebo odborovej didaktiky. V súčasnosti sa podľa môjho názoru školy len učia, ako nastaviť edukáciu v prípade integrácie žiakov so ŠVVP. Špecifikom sú žiaci so sluchovým postihnutím. V rámci SR je 5 ZŠ s triedami pre sluchovo postihnuté deti a to v Bratislavskom, Banskobystrickom, v Prešovskom a Košickom kraji. Z údajov zo štatistickej ročenky školstva za školský rok 2010/2011 vyplýva, že približne rovnaký počet žiakov so sluchovým postihom je individuálne integrovaných v bežných základných školách v SR (315 žiakov) a segregované v špeciálnych triedach ZŠ (300 žiakov).

Z hľadiska lingvistického je potrebné si uvedomiť, ktorý jazyk takto postihnutý žiak používa ako svoj „dominantný“ na komunikáciu. Keďže na Slovensku nie je veľmi rozšírená osveta o tom, ako edukovať dieťa so sluchovým postihom, názory odborníkov na učenie sa a používanie posunkového jazyka sa už počiatkov vzdelávania nepočujúcich detí rôznia a rovnako rozdielny je aj prístup rodičov k používaniu posunkového jazyka. Z tohto dôvodu máme žiakov so sluchovým postihnutím, ktorých „dominantným“ jazykom alebo ich materinským jazykom na komunikáciu je posunkový jazyk, pre iných je to materinský jazyk rodičov, t.j. zväčša slovenský jazyk. Sú žiaci, ktorí majú stratu sluchu kompenzovanú rôznymi kompenzačnými pomôckami, akými



sú napr. jednoduchšie slúchadlá, výkonnejšie digitálne slúchadlá alebo kochleárny implantát. Sú žiaci, ktorí stratili sluch až po 3.-4. roku života, iní sa so sluchovým postihnutím narodili a nemali tak šancu prejsť obdobím akvizície jazykových kompetencií (posluch, hovorenie) v slovenskom jazyku.

Ak chceme nastaviť proces vyučovania anglického jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím vyučovaných v segregovanej alebo integrovanej forme, je potrebné zvažovať celú škálu vplyvov na úroveň porozumenia jazyka každého jedného takto postihnutého žiaka. Každý jazyk, materinský či cudzí, nám primárne slúži na dorozumievanie, získavanie nových informácií, učenie sa, vyjadrovanie svojich názorov a pocitov. Ak sluch ako jeden zo zmyslov absentuje alebo je závažne redukovaný v rannom detskom veku, dieťa nemá jeden zo základných kanálov na spoznávanie a pochopenie sveta. Môže dochádzať k deprivácii ako jeho afektívnej, tak aj kognitívnej stránky osobnosti.

Viacere výskumy v súčasnosti poukazujú na to, že nepočujúce deti nie sú postihnuté v rozvoji teórie mysle, ale v oneskorení tohto procesu oproti zdravým deťom (Kossewska, 2010). Úloha jazyka je často vnímaná ako základ rozvoja teórie mysle u intaktných detí, (Astington, Jenkins, 1999; de Villiers, de Villiers, 2000; Bilecka-Pikul, 2002, in Kossewska, 2010) a mala by byť takto vnímaná aj v prípade sluchovo postihnutých detí. Ako bolo už spomenuté dominantným jazykom na komunikáciu a získavanie informácií pre sluchovo postihnuté deti môže byť posunkový alebo materinský jazyk ich rodičov. V rámci výskumov rozvoja teórie mysle boli sluchovo postihnutým deťom zadávané úlohy na testovanie ich úrovne porozumenia správania a myslenia iných. V prácach boli porovnávané aj deti, ktoré používali posunkový jazyk ako dominantný – materinský jazyk a skupiny detí, ktoré začali posunkovať v neskoršom veku. Výsledky mnohých štúdií uvádzajú oneskorenie rozvoja teórie mysle nepočujúcich detí oproti zdravým deťom, avšak deti, ktoré používali posunkový jazyk ako svoj materinský zvládali testovacie úlohy omnoho lepšie ako deti, ktoré začali posunkovať neskôr (Kossewska, 2010).

Podľa Tarcsiovej (2010) moderná pedagogika sluchovo postihnutých, zvlášť pedagogika nepočujúcich, ak hovorí o komunikácii nepočujúcich, tak uvádza vhodné alebo nevhodné

komunikačné formy, ale je potrebné sa na komunikáciu osôb so sluchovým postihnutím pozeráť z nadhľadu a brať do úvahy množstvo faktorov, ktoré proces komunikácie osôb so sluchovým postihnutím ovplyvňujú. Preto by sme mali hovoriť nie o jednotlivých formách komunikácie, ale o celom komunikačnom systéme, pričom nepočujúca alebo nedoslýchavá osoba si v konkrétnej komunikačnej situácii vyberá z tohto systému tú najefektívnejšiu kombináciu foriem komunikácie.

Od 80. rokov minulého storočia sa dostáva do popredia nový prístup – bilingválny, ktorý odmieta medicínsky model hluchoty a za dôležité považuje využívanie prirodzeného posunkového jazyka nepočujúcich a zapojenie dospelých nepočujúcich do vzdelávacieho procesu, ktorí by boli prirodzenými vzormi pre nepočujúce deti. Tento prístup je označovaný aj ako **bilingválny – bikulturálny (BI-BI)**. Tento trend vnímania sluchového postihnutia sa začal presadzovať v USA v druhej polovici minulého storočia, kedy sa strata sluchu prestala považovať za chorobu, ale iba za handicap a komunita nepočujúcich sa stala minoritnou kultúrou v spoločnosti s vlastným posunkovým jazykom.

„Na hluchotu nie je nazerané ako na prekážku jazykového vývinu, výkonov v oblasti vzdelávania alebo ako na prekážku v sociálnej integrácii. Naopak v jazykovom a kultúrnom pluralizme spočívajú určité hodnoty, a tie by mala spoločnosť oceňovať. Takto formulovaná filozofia potom poskytuje oporu vzdelávacej politike i praxi v školstve a v ďalších zariadeniach a službách“ (Gregory, 1998; Jarubek, 1998; Gregory, 2003, in Tarcsiová, 2006).

Pokiaľ by sme akceptovali BI-BI prístup aj vo vyučovaní anglického jazyka, musíme si uvedomiť, že v tomto prípade sa jedná o trilingválny prístup k deťom so sluchovým postihnutím, ktorých dominantným – primárnym jazykom je posunkový jazyk. Anglický jazyk je pre takéhoto žiaka druhým cudzím jazykom, po slovenskom jazyku. Môžeme sa ale stavať podľa nášho názoru na fakte, že títo sluchovo postihnutí žiaci zvládli už prechod na inú modalitu jazyka a zoznámili sa v rámci hodín slovenského jazyka s písomnou formou, prípadne hovorenou formou druhého jazyka (u detí s načúvacími aparátmi, prípadne s kochleárnym implantátom). Nie sú nám známe výskumné práce alebo publikácie, ktoré by sa

zaoberali vyučovaním anglického jazyka sluchovo postihnutých na slovenských ZŠ.

Pri vyučovaní cudzieho jazyka sluchovo postihnutých žiakov by sme mali uvažovať o optimálnom nastavení vzdelávacieho procesu na základe viacerých vstupných informácií oproti intaktným žiakom:

- detailná diagnostika sluchového postihnutia (miera postihnutia, vznik postihnutia, príčina postihnutia);
- rodinná anamnéza z lingvistického pohľadu (primárny jazyk rodičov, žiaka);
- zdravotný stav rodičov, vzdelanie rodičov, úroveň ich kooperácie so školou;
- stav kompenzácie žiaka (načúvacie aparáty, kochleárny implantát);
- úroveň čitateľskej gramotnosti v slovenskom jazyku;
- úroveň slovnej zásoby slovenského jazyka prípadne posunkového jazyka.

Cieľom vyučovania cudzích jazykov intaktných žiakov má byť získanie a osvojenie si komunikačných zručností, aby dokázali riešiť situácie bežného života v cudzom jazyku na príslušnej úrovni. Rovnaký cieľ by sme mali dosiahnuť aj u žiakov so sluchovým postihnutím len s tým rozdielom, že komunikácia v cudzom jazyku bude prebiehať v žiakom preferovanej forme (v písanej prípadne hovorenej forme). V súčasnosti môžeme konštatovať, že čítanie s porozumením je jeden z najdôležitejších prostriedkov vzdelávania tak intaktných, ako aj sluchovo postihnutých žiakov. Veľa našej, ako i zahraničnej literatúry poukazuje zväčša na nedostatočnú čitateľskú gramotnosť nepočujúcich žiakov, žiakov so sluchovým postihnutím. Z osobnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že mnohí dospelí nepočujúci majú problémy s porozumením pojmov, najmä v oblastiach, ktoré nemajú v slovnej zásobe v posunkovom jazyku. Na druhej strane existujú žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí sú dobrí čitatelia s dostatočnou čitateľskou gramotnosťou. Niektorí autori tvrdia, že v odborných kruhoch sa rodine pripisuje pomerne veľký význam pri ovplyvňovaní čitateľskej gramotnosti detí (Slezáková, 2006; Neuman, Dickinson, 2003, in Plačková, 2010).

### **Význam a prínos výskumného projektu**

Na základe doposiaľ naštudovanej literatúry a našej skúsenosti z vyučovania ľudí so sluchovým postihnutím, ako aj absencie metodických postupov pre vyučovanie anglického jazyka sluchovo postihnutých žiakov ZŠ, predpokladáme, že navrhovaný projekt bude prínosom zatiaľ v nie veľmi preskúmanej oblasti v našich podmienkach.

Projekt by mal priniesť prehľad súčasného stavu vo vyučovaní anglického jazyka sluchovo postihnutých žiakov ZŠ, mal by nastoliť nové výskumné otázky v oblasti didaktiky cudzieho jazyka pre sluchovo postihnutých žiakov, mal by pomôcť sa zorientovať v danej problematike zúčastneným stranám: učiteľom, žiakom a ich rodičom.

Nie je nám známe, že by sa na Slovensku robil podobný výskumný projekt a podľa našich doterajších zistení, situácia u nás a v Českej republike je rovnaká, učitelia anglického jazyka experimentujú v spolupráci so špeciálnymi pedagógmi v rámci vyučovania anglického jazyka, čo je optimálne a najvhodnejšie pre sluchovo postihnutých žiakov.

### **Výskumný plán projektu a metódy výskumu**

Hlavnou výskumnou otázkou je:

Ako sa vyučuje anglický jazyk pre sluchovo postihnutých žiakov na ZŠ so špeciálnymi triedami pre sluchovo postihnutých žiakov a v bežných ZŠ v prípade integrácie sluchovo postihnutého žiaka na Slovensku na druhom stupni primárneho vzdelávania?

Ďalšie otázky, ktoré budú predmetom skúmania:

- aká je prevládajúca metóda vyučovania anglického jazyka;
- aké učebné materiály sú používané v rámci vyučovacích hodín;
- aká je organizácia vyučovacej hodiny s integrovaným žiakom;
- ako sa dovzdelávajú učitelia anglického jazyka v problematike sluchovo postihnutých;
- aká je motivácia sluchovo postihnutých žiakov učiť sa anglický jazyk;

- aká je kooperácia učiteľov anglického jazyka a rodičov sluchovo postihnutých žiakov;
- ako vnímajú rodičia sluchovo postihnutých žiakov povinnosť učiť sa anglický jazyk;
- je posunkový jazyk používaný počas hodín anglického jazyka a ak áno, je prínosom?

V našom výskumnom projekte budú použité nasledovné metódy:

- obsahová analýza pedagogických dokumentov;
- pozorovanie;
- dotazník;
- rozhovor.

### **Obsahová analýza pedagogických dokumentov**

- analýza legislatívy týkajúcej sa vyučovania anglického jazyka žiakov so sluchovým postihnutím;
- analýza školskej dokumentácie (školský vzdelávací plán, učebné plány anglického jazyka);
- analýza osobnej dokumentácie sluchovo-postihnutých žiakov;
- analýza príprav učiteľov anglického jazyka na hodiny so sluchovo postihnutými žiakmi.

### **Dotazník**

Dotazník použitý v tomto výskumnom projekte bude nami konštruovaný. Bude určený tak pre učiteľov anglického jazyka, žiakov so sluchovým postihnutím učiacim sa anglický jazyk, ako aj pre rodičov so zámerom zistiť ich názory na vyučovanie anglického jazyka na ZŠ všetkých typov v SR.

### **Pozorovanie a rozhovor**

Pri pozorovaní sa budú viesť podrobné zápisy o štruktúre hodiny, o type úloh zadávaných žiakom so sluchovým postihnutím, reakcie žiaka so sluchovým postihnutím, reakcie spolužiakov k sluchovo postihnutému spolužiakovi, kooperácia medzi intaktnými a sluchovo postihnutými žiakmi počas hodiny, v prípade segregovanej edukácie – vzťahy medzi spolužiakmi s rovnakým

alebo iným postihnutím, hodnotenie žiakových výkonov na hodine anglického jazyka, použitie didaktických pomôcok a ich vplyv na výkon žiaka.

Získané informácie a dáta všetkými navrhnutými metódami spracujeme do komplexného materiálu, ktorý bude záverom tohto výskumného projektu. Zistenia plánujeme neskôr publikovať ako informačný bulletin pre učiteľov anglického jazyka a zároveň v zjednodušenej forme ako osvetovú brožúru pre komunitu nepočujúcich na zvýšenie povedomia o potrebe cudzích jazykov aj pre sluchovo postihnutých a formách učenia sa.

### **Použitá literatúra**

HANÁKOVÁ. A. 2010. Princípy auditívne-verbálnej terapie s akcentom na rodinu jako součást interdisciplinárního týmu v péči o dítě s kochleárním implantátem. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

JERÁBKOVÁ. K. 2010. Podpora při výuce anglického jazyka u žáku se sluchovým postižením. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

KOSSEWSKA. J. 2010. Theory of mind development in hearing impaired children. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ. B. 1993. *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Vysokoškolské skriptá. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1993, s. 5-29.

LANGER. J. 2010. Znakový jazyk a jeho role v rozvoji osobnosti dítěte a těžkým sluchovým postižením. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

PLÁČKOVÁ. K. 2010. Čitateľská gramotnosť u detí so sluchovým postihnutím a rodina ako faktor optimalizácie jej rozvoja. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

PUNCH. K.F. 2008. *Úspešný návrh výzkumu*. České vydanie. Prekl. J. Hendl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.

SEIDLER. P., KURINCOVÁ. V. Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia. In Zborník príspevkov zo seminára *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole*. [CD-ROM]. Nitra-Hlohovec, 2005.. ISBN 80-8050-803-8. p. 9-10.

SKUTIL. M. A KOL. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, Kapitola 5. s. 79 – 104.

SLOWÍK. J. 2006. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2006, Kapitola 6. s. 77- 91.

TARCSIOVÁ. D. 2010. Rodičia s postihnutím a ich nepostihnuté deti – problém špeciálnej pedagogiky ?. In *e-Pedagogium* [online ]. 2. mimořádné číslo / 2010. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete <<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>>.

### **Kontaktná adresa**

Mgr. Ľudmila Hurajová

Clipcentrum

Markovičova 1/A, 917 02 Trnava

hurajova@clipcentrum.sk

## TEACHING FOREIGN LANGUAGE THROUGH CREATIVE DRAMA

**Silvia Hvozdíková**

### **Abstrakt**

Hlavnú časť nášho príspevku tvorí definovanie tvorivej dramatiky, krátke predstavenie histórie tvorivej dramatiky a jej využívanie v jazykovom vzdelávaní. V druhej časti príspevku sa venujeme dvom zo skupiny základných konceptov tvorivej dramatiky a to **make-belief**, a technike **storytelling**. V záverečnej časti uvádzame niekoľko postrehov a výsledkov z doterajšieho výskumu v oblasti využívania tvorivej dramatiky v jazykovom vzdelávaní.

### **Kľúčové slová**

tvorivá dramatika, vzdelávanie, osvojovanie si cudzieho jazyka

### **Abstract**

The main part of the following article defines creative drama in education, tracks the history of creative drama, and introduces two of its main: the technique of storytelling, and the concept of make-belief. Furthermore, the study shares some of the results of our research conducted in the field of educational drama in foreign language acquisition.

### **Key words**

creative drama, education, foreign language acquisition

---

From a general perspective, there are more possibilities how to approach processes of foreign language acquisition. There is a variety of teaching techniques, instructions and methods. While we acknowledge many of them, for the purpose of our study and research, we only focus on the foreign language teaching on the elementary and secondary levels of education with the emphasis on



using creative drama techniques as an effective tool for foreign language acquisition.

In 60s in Great Britain, an actress Dorothy Heathcote decided to get involved in the process of education of children and young people through the means of performing and theatre arts. Eagerly she began to work with children's cognitive and noncognitive sides of their personalities. She focused on gradual development of their personalities. The main feature of her educational approach was play. Later it becomes known all over Great Britain as **educational drama**, or **drama in education**. Her approach is rooted in the early 20th century, in educational methods and teaching style used by Holmes and described in the book *What Is and What Might Be* written in 1911 and by Findlay-Johnson and her publication *The Dramatic Method of Teaching* also written in Great Britain in 1911.

Our research and study are stemmed in discourse devoted to creative drama as a suitable and reasonable technique of teaching foreign languages. Creative drama is viewed in our study as an appropriate tool for development of the personalities of students and children on both, cognitive and non-cognitive levels. Creative drama may support individual's development of self-esteem, self-confidence, improve their self-perception and self-reflection. On the level of the group dynamics it also supports social interaction in the classroom. All the mentioned lead to easier and more effective foreign language acquisition.

We conclude our definitions and terminology from several Anglophone teachers of drama and the Czech theoretical conceptions of educational drama by Machková (2002). Most of drama teachers in mentioned countries use creative drama as an effective means of teaching arts (including music, theatre, drawing and literature) and history. Based on British school of drama founded in 1960th by Heathcote (1984), Czech educational drama began to use means of drama and theatre in education in the field of general education of children and young people. It is an individual subject at many Czech schools.

Somers (2000), teacher of creative drama in Great Britain, identified **creative drama** in the following statements: "Creative drama makes us explore various imaginary worlds, we may become

a part of other personalities, we use language of symbol representing real world, in creative drama we are **in role** to develop the process and **out of role** at the same time to evaluate the process, we are aware of the fact that what we do is only **as if**. Creative drama is a model for exploring the world.“

The core of **creative drama** based on Somers´ s terminology (2000) is narration and storytelling. It is essential to create mutual relationship among the content of storytelling, the participants and dynamic process of creative drama. We use narration to learn about history, in biology to learn about human body, we learn about our lives through storytelling. Nevertheless, drama allows deconstruction of the story, it allows participants to doubt the truth and content narrated in the story. It helps participants to encounter other people´s stories and thus develops their own self identifications. Somers (2000) differentiates creative drama methods referring to their theatrical nature and creative drama content. Creative drama is unique in the way it reaches the above contents through the language of drama itself. Furthermore, its uniqueness derives from (Somers, 2000):

1. dynamic relationship between drama process recipients and use of drama in storytelling;
2. the way how drama overlaps two different categories, **what** we explore and **how** we approach it;
3. holistic approach of creative drama based on heterogeneous sources that creative drama uses for exploring its worlds.

Furthermore, Machková (2002, s. 8-9), the main representative of Czech school of drama, suggests that “*creative drama is an individual school subject with the special emphasis on aesthetics and arts. It is also a method of teaching various subjects at school. Moreover, it is a method how to develop personalities of children and young people, a method of teaching general human abilities, communication and socialization. It may also be used as a principle and content how to develop people´s personalities in professional practice development based on contact with others, e. i. doctors, teachers, managers, politicians, shopkeepers. It is a sociotherapy and psychotherapy.*“

Heathcote (1984), the British actress and founder of **modern educational drama** in Great Britain, refers to drama as “the manifestation of change. Drama is not something static in the instance of time. It makes situation stay here for a while in time just to create opportunity to explore and possibly change it.” Educational drama is a teaching method having two significant aspects and aims. One of them we may define as —creative work, the other as coping work. Both are significant areas of experience in the developing person. A broad definition of educational drama describes drama as **role-taking imaginatively via identification in social situations**.

Referring to the concept of active learning, Lambert and O’Neill (1982) suggest that active learning is a natural component of educational drama. They claim that drama in education is mode of learning. Through the pupil’s active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships. Drama is essentially social and involves contact, communication and the negotiation of meaning. Apparently, creative drama may function only in the context of group or team work. Although learners contribute as individuals, a purpose of development of relationships in the classroom is most probably cooperation. Cooperation increases communication and social perception of learners themselves and helps to perceive the others. Lambert and O’Neill (1982) also state the following: “Cooperative activity is rare in our schools. Too often, pupils are trained to work as individuals and to be competitive and possessive about their achievements. The meaning of creative drama is built up from the contributions of individuals, and, if the work is to develop, these contributions must be monitored, understood, accepted and responded to by the rest of the group. Thus, when the contributions of individuals are accepted and we respond to them in a certain way, drama has the purpose and meaning.” Students in order to cooperate need to be aware of the importance of their own contributions. Every purposeful and effective drama activity is built on the foundations of individual contributions and active mutual interactions. Generally, active learning provides an opportunity to increase social awareness of language learners and their willingness to take responsibility for their own learning, and respect the ideas and opinions of other learners.

### **Make-belief in EFL Classroom**

There is a concept of building up belief in educational drama. Naturally, it is relevant for the participants of classroom activity to create atmosphere of belief that what they manifest and express is objective and appropriate in context of class activity. When students understand the meaning and purpose of their actions in specific activity they are likely to believe in what they are doing and consequently interact on the bases of class activities. It is substantial to work on make-belief in the class. Only after the concept of belief is widely spread in activity, learners may be developed individually in both dimensions cognitive and non-cognitive. Make-belief is one of the vital objectives in educational drama. Woolland (1993) suggests several strategies how to build belief in actions in children making drama:

- raising the status of the children, making them important in the class;
- careful questioning;
- periods of reflections;
- teacher in-role to challenge, to re-direct, and make sense of glib responses;
- encouraging research;
- developing intercultural work, which itself enhances the drama;
- developing the drama beyond single lessons into extended projects;
- making the work as visual as possible, trying wherever possible to create visual images and symbols rather than simply talking.

Above all the teacher needs to take the work seriously whenever possible and ensure the drama time is not interrupted. Lambert and O'Neill (1982) also discuss the issue of make-belief and they suggest several essential make-belief objectives for drama teachers: 1) interact with the rest of the group, 2) agreeing to join the class, 3) choosing a leader for the community, 4) making a group decision, 5) teaching a skill to a friend, 6) Adopt a role, 7) make-belief with regard to actions and situations. Moreover, Lambert and O'Neill add that drama is unlikely to develop successfully unless the participants are prepared to make-believe, to share their make-

believe with others by working together, and maintain and extend their make-believe through appropriate action, role, and language (1982). Drama teachers state that make-belief is a fundamental and core condition for successful drama. Regardless of various social conditions, it is necessary to interact in the context of social interaction in order to create common make-belief.

### **Story-telling in EFL Classroom**

One of the most known and most popular drama technique for teachers and learners is storytelling technique. Use of storytelling may have several influential aspects which we discuss in the following section. Without any doubts storytelling develops both cognitive and non-cognitive dimensions of learning process. Storytelling strengthens social communication, including both, verbal and non-verbal aspects. There are always two positions in storytelling: 1. narrator, 2. listeners. When a narrator is telling a story she is building a personal contact, a specific form of relationship, with the listeners of the story. Narrator uses other imaginary worlds, including other situations using other characters` lives stories. Indeed it itself creates learning atmosphere in the classroom. Listening to a story may bring class together and get listeners involved in the topic of discussion. Based on King`s research (1993) when we read a story to a group we read the story using someone else`s words, constructions, and contents. When we tell this same story as a storyteller, we must use our own words and we are more dependent on the listening audience. We have more eye-contact, a deeper awareness of response (or lack thereof) and a greater sense of community. When teacher herself/himself is the narrator of the story their learners are listening, he/she is becoming a closer part of class community, and he/she gets more involved in their world. Storytelling may bring a lot of fun and great dimension of intimacy in the classroom. It helps to create friendly and relaxed atmosphere, thus, strengthening language acquisition.

### **Research Results**

Previous research was made in elementary and secondary education levels. Overall, responses and feedbacks of most of the respondents show the following results: higher spontaneity when

new relationships were created in the class in both student – student, teacher - student, increased cooperation and communication with refused students during the process of teaching, increased multilevel communication and cooperation with the teacher, highly developed social interaction among students, better results in language acquisition, mainly in vocabulary and grammar structure, creative use of physical space in the classroom to develop free and playful atmosphere for teaching foreign language.

In the current research we intend to emphasize the importance of creative drama for language skills acquisition in foreign language teaching to the special educational needs students. Furthermore, with the special emphasis on non-cognitive education, consequently prove the positive influence of creative drama as a highly motivating and effective tool of socialization and social interaction in the integrated English class.

### **Conclusion**

In the previous parts of the study we defined and discussed basic concepts of creative drama as it is used in foreign language teaching. Based on our previous research and findings, it is shown that creative drama in education tends to be suitable and effective tool for foreign language teaching in order to achieve cognitive and non-cognitive aims all teachers strive for.

### **Bibliography**

HEATHCOTE, D. 1984. *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson Group Ltd, 1984. 220s. ISBN 0-09-149261-0.

KLÍMA, M. 2001. Tvořivá dramatika vyžaduje kreativitu bez vnějších efektů. In *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001, s 9-17.

LAMBERT, A., O'NEILL, C. 1982. *Drama Structures*. London: Hutchinson Education, 1982.

MACHKOVÁ, E. 2002. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Útvar ARTAMA, 2002. 153 s. ISBN 80-7068-166-7.

MARUŠÁK, R. 2000. John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu. In *Tvořivá dramatika XI*, 2000, č.1, s.1-6.

- MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. 2001. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatikou, 2001. 250 s. ISBN 80-9001660-2-4.
- NEELANDS, J. 1990. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 84 s. ISBN: 0-521-37635-1.
- O'TOOLE, J. 1992. *The Process of Drama*. London: Routledge, 1992. 235 s. ISBN 0-415-08244-7.
- SOMERS, J. 2000. Jaké argumenty pomohou DV získat pevné místo v kurikulu? In *Tvořivá dramatika XI*, 2000, č. 1, s. 1-12.
- WAGNER, B. J. 1985. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Anchor Brendon Ltd, 1985. 235 s. ISBN 0-09 138851-1.
- WOOLAND, B. 1993. *The Teaching of Drama in the Primary School*. London: Longman Group Uk, 1993.

**Contact address**

Mgr. Silvia Hvozdková  
KLIŠ PF UKF  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
e-mail: silvia.hvozdikova@ukf.sk

## CLIL IN PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA

Jana Luprichová

### Abstrakt

Predmetom predkladanej štúdie je poskytnúť stručný pohľad na kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov na základných a stredných školách na Slovensku a zároveň poukázať na možnosti zvýšenia počtu kvalifikovaných učiteľov, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania učiteľov. V ďalšej časti sme vyzdvihli uplatnenie metódy CLIL v neязыkových predmetoch, ktorá, podľa posledných empirických skúmaní, zvyšuje komunikačné zručnosti žiakov a zároveň sprehľadňujeme postup pri zavádzaní metódy CLIL do výučby, či už je to z hľadiska správneho výberu kurikulárnych variant, alebo v ďalšom kroku, adekvátny výber z kurikulárnych modelov tak, ako ich navrhuje Coyle a Marsh. Štúdia popisuje aj súčasti, ktoré tvoria jadro hodiny, počas ktorej sa implementuje CLIL metodika.

### Kľúčové slová

CLIL, kurikulum, cudzie jazyky, prídavný jazyk, učitelia cudzích jazykov.

### Abstract

The following study provides a brief overview of fully-qualified teachers of foreign languages in primary and secondary schools in Slovakia and at the same time it points to a possibility to increase this number of qualified teachers through the various types of continual education of teachers. Furthermore, the study highlights the implementation of the CLIL method in non-language subjects because the method enhances the communicative skills of students. The study provides the steps which should be kept while implementing the CLIL method, from the curricular variation points of view, as well as the suitable curricular models, as Marsh and Coyle suggest them. There is also mentioned the core of the CLIL lesson with the particular steps that a teacher should follow.



### **Key words**

CLIL, curriculum, foreign languages, additional language, teachers of foreign languages.

---

After the publication of the *White Paper on Education and Training* in 1995 by the European Commission, the European Education ministers have defined three major goals to achieve their plan that everyone should be proficient in two foreign languages:

- to improve the quality of effectiveness of education and training;
- to ensure that education is accessible to all;
- to open up education to the wider world.

Slovakia also responded to this publication by approving the project *The Conception of Foreign Language Education at Primary and Secondary Schools* in 2007, which main objective was to reach communicative levels B1 or B2 in the first foreign language and communicative levels A2 or B1 in the second foreign language with teachers at Primary and Secondary schools. The project started in September 2008 and will have been finished by September 2013 and thus the total number of teachers of English as a foreign language should increase.

Štátna školská inšpekcia (State School Inspection) carried out the survey in 2010 which provides information that there are only 41,5% of all teachers of the English language who graduated at the university and another 38,6% of teachers who achieved their language skills in a foreign language in a continual programme provided by the National Institution for Education. Totally, there are still 19,9% of teachers who have no qualification for teaching the English language. Above mentioned project should this number increase and we believe that mainly teachers in primary schools will use it when applying the CLIL method into non-language subjects.

Generally, there is belief that the CLIL method is a good way for students to improve their communicative competences and it also helps them to communicate in different cultural and linguistic environments. It also declares the first statistical study published in 2006 by the European Commission that the CLIL method was a good choice for development learners' language skills, because it

advances learner's cognitive development, or in the other words it helps learners to start thinking in different languages. Marsh and Coyle (2010) admit that if a learner participates voluntarily in learning through the medium of an additional language, it can enhance overall motivation towards the subject itself. So, CLIL might be called a "two-in-one" method because it enhances not only foreign language skills but students' attitude towards the non-language subject as well.

Before implementing the CLIL method in the content subjects, it is on decision of the teacher or school management what variation of the CLIL method they will apply. Basically there are two variations.

Johnson, Swain (1997) and Pokrivčáková (2011) distinguish two basic programmes (curriculum variations) – *additive* and *errasive*. The additive programme is very popular in countries with a lack of foreign language teachers. The characteristic feature of this programme is the dominant position of the mother tongue while the additional language (second language) only plays the second role. The teacher uses the additional language only up to 50% of all learning time in the CLIL classroom. On the other hand, the errasive programme is more demanding because the additional language is used to expense the mother tongue – more than 50% of learning time is dedicated to the additional language.

Marsh and Coyle (2010) also introduce two different curriculum variations in CLIL:

- *extensive instruction through the additional language* – the additional language is almost used to introduce, summarize and revise topics with very limited switches into the mother tongue;
- *partial instruction through the additional language* – systematic use of both, the additional language and the mother tongue (additional one is used up to 5 % of the whole curriculum through CLIL).

Harmer (2011), a writer and teacher trainer for English to speakers of other languages, distinguishes two different variations, too. He calls them – *soft CLIL* and *hard CLIL*. He considers the soft

CLIL a bit of teaching the subject and English together, while the hard CLIL is teaching a lot of the subject in English and vice-versa.

To summarize all these programmes, we can admit that they are similar in an amount of learning time taught through the CLIL method and it is only up to each teacher what term s/he decides to use.

This is the first step which teachers or school bodies have to decide on before implementing the CLIL method, as described above. The second step is to understand the core of the CLIL lesson.

Success of the CLIL lesson depends on its preparation which includes to define the suitable ways for the implementation of a foreign language and to find a suitable content.

The teacher should take into account the following key elements:

- to choose the most appropriate **content** to the theme which is a part of curriculum (the teacher should think of what students will learn);
- **cognition** is the next step, especially to analyse the thinking skills, problem solving and creativity;
- the next step links the content and cognitive demands with **communication**. This step is the most challenging because the communication consists of three different language approaches – language OF learning includes the language that learner will need to access new knowledge. It includes key vocabulary, phrases, language of describing and defining. Language FOR learning includes the language that learners will need to carry out the planned activities, as for example language for project work, language to build arguments and disagreements. Language THROUGH learning advances learning – it encourages learners to articulate their understandings;
- finally the CLIL teacher should include to preparing of the lesson developing of **cultural** awareness.

This study offers overview on different types of curriculum variations in CLIL, as well as the core of the CLIL lesson. Now we want to concentrate on curricular models, namely for those ones

which are suitable in primary education (5 – 12 years old pupils), because the CLIL method is mostly used there in Slovakia.

Marsh and Coyle (2010) suggest three curricular models for primary education:

1. *Model – Confidence building and introduction to key concept*

- this model can be carried out by a class teacher with more limited fluency in the CLIL (additional) language, without a support of a language teacher. This model is useful in countries where a lack of language teachers is. It recommends teaching introductions in the first language and communication and outcomes through the CLIL language.

2. *Model - Development of key concepts and learner autonomy*

- this model suits situations where a language teacher is available in the school alongside a subject teacher. It is possible that both teachers would be in the classroom for some time,

- this model recommends to provide key concepts in the first and the CLIL language, and assessment of key principles in the first language.

3. *Model – Preparation for a long-term CLIL programme*

- in this model learners are prepared for in-depth education through the CLIL language,

- the subject and language teachers work together following an integrated curriculum.

Considering the survey carried out by Štátna školská inšpekcia, which is presented in the beginning of this study, the most appropriate model for Slovak primary schools would be the first model. In case, the both subject and language teachers may be available in the classroom at the same time, the second model can be applied as well.

The project of the experimental verification *Didactic efficiency of CLIL at the First Level of Basic Schools in Foreign Language Teaching* (Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008), which was approved by Ministry of Education of the Slovak Republic in 2008, applies mainly the first mentioned Model. Most of

teachers at the first level of primary schools in Slovakia, participated in the project *The Conception of Foreign Language Education at Primary and Secondary Schools*, therefore their language skills are adequate enough to apply the CLIL method in their classrooms. We may believe, that the process of implementing the CLIL method will continue at the second level of primary schools and secondary schools as well, and it finally enhances students' communicative skills to meet the requirements of the European labour market and thus students become more competitive in various job positions not only in Slovakia but abroad, too.

Teaching and learning foreign languages is not about drilling the grammar and repeating the vocabulary any longer. The more natural situation the teacher establishes in the classroom, the better results the students may achieve. This idea can be supported by Coyle's opinion about the CLIL method: "CLIL can offer learners of any age a natural situation for language development which builds on other forms of learning. This natural use of language can boost a learner's motivation towards, and hunger for, learning languages. It is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL's importance and success in relation to both language and other subject learning" (Coyle, 2010, p. 13).

### **Bibliography**

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. 2010. *CLIL*. Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0521-13021-9.

HARMER, J. 2011. *To teach English is human, to teach CLIL is divine?* [online] [quoted January 25, 2011] Available at:

<<http://jeremyharmer.wordpress.com/2011/01/25/to-teach-english-is-human-to-teach-clil-is-divine/>>

JOHNSON, R. K., SWAIN, M. (eds.) 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-521-58385-3.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S. 2008. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov: Projekt experimentálneho overovania*. Bratislava: ŠPÚ. Available at:

<<http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf>>

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, Bratislava, 2010 - *Vyučovanie prvého cudzieho jazyka na základných školách*. Available at: <[http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/RZI\\_3roc\\_CUJ\\_sprava\\_2011.pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/RZI_3roc_CUJ_sprava_2011.pdf)>

VESELÁ, K. et al. 2011. *CA-CLIL Bending the Unblendable?* Nitra: PF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0006-6.

**Contact address**

PaedDr. Jana Luprichová

PF UKF Nitra

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: [jluprichova@ukf.sk](mailto:jluprichova@ukf.sk)

## **KOMBINOVANÉ VYUČOVANIE – BLENDED LEARNING**

**Zuzana Rebičová**

### **Abstrakt**

Po vstupe do Európskej únie sa na mladú generáciu kladú vysoké nároky v ovládaní cudzích jazykov. V súčasnosti nám technický pokrok ponúka možnosti vyučovania s využitím počítačov, riadiacich výučbových systémov (LMS) a internetu. Učitelia sa neustále snažia zavádzať nové, rýchlejšie a zaujímavejšie formy vyučovania, ktoré by boli zaujímavé a uspokojujúce pre učiteľov aj študentov. Čiže stále hľadajú nové prístupy vo vzdelávacom procese. Začínajú sa uprednostňovať prostredia kombinovaného vyučovania, ktoré nie sú založené iba na jednom spôsobe učenia. Je to spojenie moderného spôsobu výučby (e-learning) s tradičnými metódami (face-to-face learning). Týmto vhodným spojením sa dosiahne zvýšenie, zlepšenie a širšie poskytovanie vzdelávania pre študentov na vysokých školách.

### **Kľúčové slová**

e-learning, riadiaci systém výučby (LMS), internet, kombinované vyučovanie

### **Abstract**

There has been an increased demand on young generation concerning the foreign language acquisition after the entry into the EU. Nowadays the technical progress offers the learning/teaching possibilities by using computers, learning management systems (LMS) and the Internet. Teachers have been constantly trying to implement new, faster and more interesting forms of learning/teaching which would be interesting and satisfying for both teachers and students. In other words, they have been searching for new approaches in educational process. Environments of blended learning which are not based on one way of learning/teaching have started to play an important role in learning/teaching foreign languages. It is the combination of modern way of learning/teaching

(e-learning) with the traditional methods (face-to-face learning). This combination of traditional and modern methods will lead to the increase and improvement of university education.

### **Key words**

e-learning, learning management system (LMS), the Internet, blended learning

---

### **Úvod**

Mnohokrát sa stretávame s poklesom záujmu o štúdium zo strany študentov, čoho dôsledkom je s najväčšou pravdepodobnosťou strata motivácie a neschopnosť samostatne sa vzdelávať.

Vhodným spojením moderného spôsobu výučby (e-kurzy) s tradičnými metódami sa dosiahne zvýšenie, zlepšenie a širšie poskytovanie vzdelávania pre študentov na vysokých školách. Presadil sa najmä e-learning ako doplnok klasického vzdelávania, ktorý nazývame blended learning (kombinované učenie). Ide o kombináciu výučby pomocou počítačov a živých výkladov. Panulinová a Harabinová (2009) tvrdia, že takéto učenie/vyučovanie kladie aj určité nároky na študentov, napríklad na ich vyššiu informačnú a počítačovú gramotnosť. Avšak vhodným usmerňovaním študentov v tom ako sa učiť, ako spracovávať informácie, ako sa vyhnúť povrchným informáciám, ako nadobudnuté informácie transformovať na vedomosti, ako ich aplikovať, je možné vzbudiť ich záujem o výučbu.

Singh (2003) poznamenáva, že jediný spôsob vyučovania nemôže poskytnúť dostatočnú možnosť výberu, zainteresovanosť, sociálne kontakty, významnosť a kontext potrebný na umožnenie úspešného učenia sa a výkonu.

Súčasná prax z oblasti vzdelávania na vysokých školách ukazuje, že blended learning pri jeho správnej aplikácii môže byť jedným z efektívnych a vhodných riešení pre obohatenie vzdelávacieho procesu na vysokých školách. Má potenciál prekonať niektoré nedostatky e-learningu. Je reakciou na výsledky tzv. čistých e-learningových kurzov, ktoré nespĺnili pôvodné vysoké očakávania, a to z hľadiska vyššej účinnosti a kvality poskytovaného



vzdelávania, ako aj z hľadiska nižších nákladov na vzdelávanie (Eger, 2010).

### **Blended learning**

Blended learning kombinuje rôzne médiá tak, aby sa navzájom dopĺňali a podporovali učenie (sa). V jeho programoch nájdeme niekoľko nástrojov: softvér pre virtuálnu spoluprácu v reálnom čase, internetové kurzy, elektronický systém podporujúci výkon. Pôvodne bol význam spojenia „blended learning“ charakterizovaný ako doplnok klasického vyučovania v učebniciach s e-learningovými aktivitami, dnes je to súbor stratégií či dimenzií (Khan, 2006).

Blended learning kombinuje off-line a on-line formy učenia, pričom vyučovanie on-line znamená prostredníctvom internetu alebo intranetu a off-line prebieha v tradičnom prostredí, kde sa síce môže používať študijný materiál a zdroje z internetu, ale hlavnú úlohu zohráva učiteľ v učebni. Kombinácia učenia sa vlastnými krokmi a spoločného vyučovania môže zahŕňať pravidelnú výmenu poznatkov získaných štúdiom literatúry alebo predstavenie nového výrobku a následnú on-line diskusiu. Učenie sa vlastnými krokmi je samostatné učenie sa takým tempom, aké si študent sám určí. Spoločné vyučovanie je dynamická komunikácia medzi mnohými učiacimi sa a prináša zdieľanie vedomostí (Khan, 2006).

Veteška a Tureckiová uvádzajú, že blended learning je špecifická forma vzdelávania, v ktorej sa efektívne kombinujú rôzne metódy a techniky učenia a vzdelávania.

V rámci elektronického vzdelávania rozlišujeme tri základné úrovne:

- vzdelávanie podporované počítačmi (Computer-Based Training);
- vzdelávanie podporované webovými technológiami (Web-Based Training);
- systém pre riadenie výučby (Learning Management System) (Munk a kol., 2008).

### **Learning Management System (LMS)**

Tento systém sa nazýva aj riadiaci výučbový systém alebo systém pre riadenie výučby, zabezpečuje administráciu

a organizáciu výučby. Sú to aplikácie, ktoré integrujú on-line nástroje na komunikáciu a riadenie štúdia, sprístupňujú študentom učebné materiály, výučbový obsah on-line aj off-line. V súčasnosti existuje niekoľko voľne šíriteľných „open source“ alebo „free“ softvérových výučbových systémov. (Systém na riadenie výučby, 2011)

Najdôležitejším nástrojom LMS je kvalita metodiky a multimediálne spracovaný dištančný hypertext obsahujúci požadované časti (hlavný a popisný stĺpec, sprievodca štúdiom, študijné ciele, študijné požiadavky, zoznam odporúčanej literatúry atď.) Text obsahuje množstvo otázok a úloh, ktoré študenti plnia priamo v prostredí LMS. Odoslané úlohy okamžite získava tútor, ktorý ich hodnotí, prideluje kredity, komentuje ich, rozvíja diskusiu (Kozík, 2006).

### **Výhody kombinovaného vyučovania**

Koncepcia blended learningu hovorí, že učenie sa nie je jednorazová akcia, ale že učenie sa je nepretržitý proces. Tento spôsob výučby poskytuje flexibilitu, ktorú môžu organizácie využiť vo svoj prospech a vyvinúť učebný program, ktorý vyhovuje ich požiadavkám. Klasické vyučovanie v učebni je limitované prístupnosťou len pre tých, ktorí sa ho môžu zúčastniť v danom čase a na danom mieste, zatiaľ čo virtuálne vyučovanie je dostupné aj pre tých, ktorí sú fyzicky vzdialení. Kombinácia spoločných virtuálnych a učiteľom riadených hodín, ako je všeobecné vyučovanie pomocou internetu (WBT-Web Based Training), dokumenty, prípadové štúdie, záznamy z e-learningového vyučovania, zadávania písomných úloh, prezentácie v Power Pointe, môžu byť tiež efektívne (Khan, 2006).

### **Záver**

Neustály vedecko-technický pokrok nám prináša nové možnosti využívať rôzne technológie v rôznych oblastiach spoločenského života. Neoddeliteľnou a nevyhnutnou súčasťou nášho života sa v poslednej dobe stávajú informačno-komunikačné technológie (IKT). Z tohto dôvodu je potrebné uvažovať o ich aplikácii aj do vyučovacieho procesu. A preto aj pri výučbe cudzích jazykov hľadáme možnosti ako ich zaradiť a využiť vo výučbe, čím

sa prispeje k jej skvalitneniu, zatraktívneniu a inovovaniu. Kombinované vyučovanie (blended learning) je jednou z týchto možností, v ktorých je okrem e-learningového prostredia potrebná aj spolupráca s učiteľom. Výskumy potvrdzujú, že tento spôsob výučby je lepší ako tradičná metóda alebo individuálne formy e-learningu samé o sebe. Dáva nám možnosť výkonného a efektívneho vyučovania. Pre študentov sa stáva zaujímavejším a prispieva k zefektívneniu a skvalitneniu vyučovania cudzích jazykov na vysokých školách.

### **Použitá literatúra**

EGER, L. a kol. 2010. *Komunikace vzdělávacích organizací s veřejností na Internetu*. Praha: Česká andragogická společnost, 2010. 116 s. ISBN 978-80-87306-07-9.

KHAN, B. 2006. *E-learning. Osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. 2006. 149 s. ISBN 80-7043-347-7.

KOZÍK, T. 2006. *Virtuálna kolaborácia a e-learning*. Nitra: PF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2006. 112 s. ISBN 978-80-8094-053-9.

MUNK, M. a kol. 2008. *Tvorba, správa a analýza e-kurzov*. Nitra: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008. 161 s. ISBN 978-80-8094-118-5.

PANULINOVÁ, E. – HARABINOVÁ, S. 2009. Pripravenosť študentov na inováciu výučby. In *Média a vzdelávání 2009*, ISSN 1214-9187.

SINGH, H. 2003. Building effective blended learning programs. In *Educational Technology*, Vol. 44, No. 1, s. 5-27.

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2006. *LMS Moodle*. Bratislava: UK, 2006. [online] [cit. 14. feb. 2012] Dostupné na internete: <<http://www.uniba.sk/index.php?id=1310>>.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. GRADA, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

System na riadenie výučby. 2011. In *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online] San Francisco (CA): Wikimedia Foundation. 13. september 2011. [cit. 14. feb. 2012] Dostupné na internete:

<[http://sk.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A9m\\_na\\_riadenie\\_v%C3%BDu%C4%8Dby](http://sk.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A9m_na_riadenie_v%C3%BDu%C4%8Dby)>.

ZIKUŠKA, J. – ŠKYŘÍK, P. 2008. Koncept NET-trainers a knihovny. In *Zborník příspěvků z konference*. Brno: KISK, 2008. ISBN 978-80-7399-591-1, s. 20-21.

**Kontaktná adresa**

Mgr. Rebičová Zuzana

KOJV FEM SPU

Tr. A. Hlinku 2

949 76 Nitra

Zuzana.Rebicova@uniag.sk

## **THE USE OF EDUCATIONAL GAMES WHEN TEACHING AND LEARNING VOCABULARY**

**Žaneta Rybanská**

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá využitím edukačných hier na hodinách anglického jazyka v oblasti slovnej zásoby.

Zámerom autorky je predstaviť edukačné hry ako dôležitý faktor dosahovania optimálnych výsledkov vo vyučovaní anglického jazyka, ktoré je podmienené aktívnosťou učiaceho sa.

Praktická časť ponúka ukážku troch edukačných hier overených v praxi.

### **Kľúčové slová**

edukačné hry, slovná zásoba

### **Abstract**

This article deals with the usage of educational games when teaching and learning vocabulary.

The author explains why to use educational games during the lesson, who are the games for and also depicts the advantages and disadvantages of such games.

The practical part presents three educational games used during the lesson and brings a detailed description of them.

### **Key words**

educational game, vocabulary

---

*Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.*

*David Wilkins, linguist*

### **Introduction**

Mastering a foreign language, especially English is a key factor of our success in the field of employment, intercultural communication, travelling etc.

One of the crucial factors of a successful language learning is vocabulary acquisition. Learning vocabulary is often perceived as a tedious and laborious process. However, vocabulary learning plays a major role in English language learner's success.

The standard method of presenting the list of words that students are expected to learn at a given time is not an effective way to develop vocabulary.

Most methodologists justify the use of games with reference to the motivation that they provide for the students. From my teaching experience I have noticed how enthusiastic students are about practicing language through games. I believe games are not only fun but help students learn without realising of the learning process.

### **Educational games and the learning process**

Language learning is a long and hard process. Students must make an effort to use the whole range of known language when talking or writing. Effort is required at every single moment and must be maintained over a long period. Games help encourage many learners and keep them involved in the learning process. Moreover, games also help teachers to create contexts in which the language is useful and meaningful at the same time.

Games can be found to give practice in all the skills as well as in all the stages of our teaching.

However, choosing the correct game for a class is not as simple as it seems to be. Teachers should consider various factors while planning the use of a game such as classroom space, noise, material necessary for the game, the amount of time needed for the game, learners' proficiency level, culture, interests, and age of the students.

Well-chosen games are inevitable as they give students a break and at the same time allow them to practise language skills. Furthermore, games are highly motivating, challenging, they also encourage and increase cooperation, as well as create a meaningful context for the language use.

*Pros of educational games*

- games add variation to a lesson and increase motivation;
- games bring the target language to life;
- through games students learn English the way children learn their mother tongue;
- games can give shy students more opportunity to express their point of view;
- games encourage, entertain, teach, and promote fluency;
- games can lower anxiety and stress.

*Cons of educational games*

- if you mix up the rules or get confused, the students will rebel;
- some games are noisy and thus can disturb other classes.

With the use of games, the teacher can create various contexts in which students have to use the language to communicate, exchange information, and express their own opinions.

Learning through games could encourage the operation of certain psychological and intellectual factors which could facilitate communication heightened self-esteem, motivation and spontaneity, reinforcing learning, improving intonation and building confidence (Huang, 1996).

Enjoyment of games is not restricted by age. Well, it depends on the appropriateness of the game and the role of the player. Young learners and adults are willing to play games whereas teenagers might be reluctant. On the other hand, there are also students who are so anxious to learn English in order to pass their exams that they look on games as unnecessary. Anyway, most dedicated students can enjoy and value games if the content used is relevant to them.

### **Practical part**

The following games have been successfully tried out in my class. The students thoroughly enjoyed themselves, whilst using and practising the language.

#### The crossword puzzle

*Students work in pairs. One person in each pair is provided with part A of the crossword puzzle and the other with part B. The students task is to fill in their part of the puzzle with the missing words known to their partner. To complete the activity, learners have to ask each other for explanations, definitions, or examples to drive at the appropriate answers. Having completed the puzzle, students are supposed to find out what word is formed from the letters found in the shaded squares.*

The students enjoyed the activity very much. They used various strategies to convey the meanings. When everyone was ready, the answers were checked and students were asked to give examples of definitions, explanations they had used to get the missing words.

#### Cards and Picture

*Pictures can be used for all kind of activities and are also adaptable to different levels and activities.*

*Put a famous person on an index card or an interesting face and the possibilities for discussion are amazing. Describing the person for a partner gives students a chance to use a wide range of vocabulary. For a lesson on clothing, students can describe the things the people are wearing, for a lesson on adjectives, students can describe the person's appearance etc.*

This type of activity lends to writing tasks in describing or telling stories about other people in the picture.

#### Snakes and Ladder

*Snake and Ladders is an ancient Indian board game. It is played between two or more players on a gameboard having numbered, gridded squares.*

*A number of "snakes" and "ladders" are pictured on the board, each connecting two specific board squares. Each player starts with a token on the starting square and takes turns to roll a*



*dice. If a player's token lands on the lower-numbered end of a „ladder“, the player moves his token up to the ladder's higher-numbered square. If he lands on the higher-numbered square of a „snake“ he must move his token down to the snake's lower-numbered square. The player who first brings his token to the last square is the winner.*

This is a game where you can revise a good number of vocabulary. All you need to do in this game is answer questions correctly to get a chance at rolling the dice. The questions are written on cards and put upside down. Each player chooses the card and answers the question. If the answer is not correct the player misses a turn. If the answer is correct, the player can roll the dice and move his token.

This game is versatile and can be adapted for various age, proficiency level, or topics. Here are the example of questions used during my lesson, e.g.:

1. Today is cold.
  - A wear your sunglasses
  - B take your umbrella
  - C put on your sweater
  - D brush your teeth
  - E comb your hair
2. What do students usually do on Monday?
  - A have a picnic
  - B go swimming
  - C go to school
  - D go to the beach
  - E go shopping, etc.

### **Conclusion**

Learning vocabulary in a traditional way has been considered boring and ineffective. Using games has become a popular technique recommended by methodologists as games bring in relaxation and fun for students, thus help them learn and remember new words more easily. Moreover, games involve friendly competition and also bring real world context into the classroom. Students also prefer games to other activities as games

motivate and entertain them. The use of games during lessons might motivate students to work more on the vocabulary items on their own.

In conclusion, teaching and learning vocabulary through games is effective and interesting way that can be applied in any classrooms.

### **Bibliography**

CLAIRE, E. 1998. *ESL Teacher's Activities Kit*. Prentice Hall, 1998.

HARMER, J. 2002. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2002.

LEBEDOVÁ, M. Practicing Vocabulary Through Game-based Activities [online] [quoted February 10, 2012]. Available at: <<http://is.muni.cz>>

*Teenagers: Games*. [online] [s.a] [quoted February 10, 2012]. Available at: <<http://www.onestopenglish.com/teenagers/skills/games/>>

LINDSAY, C., KNIGHT, P. 2006. *Learning and Teaching English*. Oxford University Press, 2006.

MYLES, J. 2000. *Language Games*. Scholastic, 2000.

REESE, K., WELLS, T. Teaching Academic Discussion Skills With a Card Game. In *Sage Journal of Simulation and Gaming* [online] 2 October 2007, vol. 38, no.546 [quoted February 10, 2012]. Available at:

<<http://sag.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/4/546/>. ISSN 1552-826X>

SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Macmillan Publishers Ltd, 2005.

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M. 2006. *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, 2006.

### **Contact address**

Žaneta Rybanská  
Jurkovičova 2, 949 11 Nitra  
z.rybanska@gmail.com

## LANGUAGE AS A COMPETENCE AND TOOL OF KNOWLEDGE

**Mária Schmidtová**

### **Abstrakt**

Príspevok sa skladá z dvoch základných častí. V prvej časti sa zaoberáme otázkou kompetencií a ich rozvoja so zameraním na význam, využitie a rozvíjanie jazykových kompetencií. Dôraz je kladený na rozdiely medzi osvojovaním si materinského jazyka a cudzieho jazyka a taktiež poukazuje na fakt, že kompetencia komunikácie v cudzom jazyku absolventov Slovenských škôl nie je dostatočná. Druhá časť článku je venovaná učeniu sa cudzieho jazyka z pohľadu zmeny kognitívnej štruktúry, ktorá predpokladá integráciu nových vedomostí a skúseností do aktuálne existujúceho stavu poznania. Taktiež uvádza princípy tvorby a spracovania nových konceptov, s ktorými študent v procese učenia sa cudzieho jazyka operuje.

### **Kľúčové slová**

kompetencia, cudzí jazyk, materinský jazyk, kognitívna štruktúra, vedomosti, poznanie, koncepty

### **Abstract**

The article consists of two basic parts. The first part deals with the matter of competency and its development with the focus on merit, usage and development of language competence. It highlights differences between the first and second language acquisition, as well as insufficient communicative competence of Slovak graduates. The second part of the article discusses the foreign language learning and subsequent cognitive change which presupposes integration of new knowledge and experiences into the actual state of knowledge. It also mentions principles of formation and processing new concepts operating in student's mind during the process of second language acquisition.

### Key words

competency, second language acquisition, mother tongue, cognitive structure, knowledge, concepts

---

The latest trends in education and training are focused on competency development, and so it is worth to consider what competence and competency is. In a very simple way we could define competence as the acquisition of knowledge, skills and abilities at a level of expertise sufficient to be able to perform in an appropriate work setting (Harvey, 2004). According to this representation of competence one may think that people working in one specific area need not be competent in areas which do not relate with their business focus. To exclude this discrepancy we can concentrate on competency from more complex and behavioural point of view. Think Wise portal (2007) states: “Competencies are always described as observable, measurable behaviours, but they are not simply concrete actions that are easily imitated. Instead, competencies can be manifestations of some underlying intent-driven by a person’s basic motivations, personality, attitude, values, or self-concept.”

Indeed, nowadays practice shows that having much information in an area, i.e., to *know-what*, does not guarantee one’s success. *Know-how*, *know-why* and *know-who* else knows are equally important. In this sense, competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.

Such approach is known as *Competency-based approach (CBA)* and is one of the leading points in *Competency based education (CBE)* which focuses on outcomes of learning and on what learners are expected to do rather than on what they are expected to learn about. Bearing in mind *CBA* and *CBE* we must say that any competence is neither autonomous, nor needless for the other competences. To be competent in any profession, area or scope one needs to acquire more competencies, at least partially, develop them more and more and inter mingle them with one another to achieve a general competency in appropriate area (Veteška, Tureckiová, 2008).

The most important competence defined in European Framework for Key Competences (2007) is the competence for lifelong learning. Communication in mother tongue and communication in foreign languages together with other key competencies play an inevitable role in its development.

Language is really central to human lives and is generally understood as a tool of thinking, communication and culture. Communication in our mother tongue is considered to be natural and a matter of course. No wonder, because our mother tongue accompanies us from our very early age. Children are indeed very successful in acquiring their first language because they automatically acquire complex knowledge of the structure of their language in natural meaningful context (Ellis, 2008). Chomsky describes first language acquisition like this: “Clearly infinite sets are not ‘given’. What is given to the child is some finite array of data, on the basis of which the child’s mind develops some system of knowledge X, where X determines the status of arbitrary physical objects, assigning to some of them a phonetic form and meaning” (Chomsky, 1997). They build on what they know. It means that children first set up conceptual representations, then add linguistic representations for talking about experience. In other words, cognition and language interact in a cyclical fashion as children learn more and more. It is clear that the nature of human language is cognitive, a manifestation of the intricate development of the human brain that makes a child capable of developing a linguistic framework from which to build not only his first language structure, but other foreign languages as well (Escribano, 2004).

This brings me to think about second language competence. The good news is that human beings are born with a cognitive learning capability that is genetically transmitted (Clark, 2004). In order to develop this capability, foreign language training in Slovak Republic as well as in other countries usually begins in elementary schools and continues to other levels of education. An average student has learnt English as a foreign language at least for thirteen years. This implies that the student should have sufficient base of language knowledge and should be able to communicate in the target language. Unfortunately, reality seems to be different. Graduates from secondary schools and universities have problem to

communicate in English. Why is it so? Else (1986) claims that qualitatively, foreign language acquisition at schools has focused on the development of formal structural knowledge rather than on communicative competence. In order to attain a change, European Frameworks of Reference for Language Competences (2006) defines four general properties of successful language user:

- *declarative knowledge* resulting from experience knowledge or formal learning;
- *skills and know-how* implying the ability to carry out tasks and apply procedures;
- *existential competence* comprising individual characteristics, personality traits and attitudes towards oneself and others engaged in social interaction;
- *ability to learn* as the ability to engage in new experiences and to integrate new knowledge into existing knowledge.

The result of every educational process should carry structural changes of human cognition and the ability to learn (Duchovičová, 2010). In addition, teaching and learning a certain language goes with knowing one set of concepts rather than another, because speakers of different languages indeed have different concepts. How do the students operate with concepts of their mother tongue (L1) and concepts of the target language (L2)? The possibilities are following:

- *Concepts of the target language are not acquired.* The L2 user acquires the language, not the conceptual system, and effectively uses L1 concepts with the L2.
- *The two sets of concepts exist in separate compartments.* The L2 user effectively switches between the two concept-systems when appropriate.
- *The two sets of concepts are integrated to some extent.* The L2 user has partially over-lapping concept-systems.
- *A new conceptual system has been created.* The L2 user thinks neither in the same way as the native speaker of the first language nor in that of the native speaker of the second language (Cook, 2004).

To sum it up, language is at once both the creation of our cognition and an instrument in its service. The process of second language development goes hand in hand with development of

human cognition. The ability to communicate effectively in second language is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating. On the other hand, interwoven processes of learning reading, listening, speaking and writing enhances the acquisition of different concepts and the development of thinking processes necessary for real life.

### **Bibliography**

CLARK, V. E. 2004. How language acquisition builds on cognitive development. In *TRENDS in Cognitive Sciences*, 2004, VIII(10). pp. 472- 478.

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, 2007. Available at: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)>.

COOK, V. 2004. *Bilingual cognition and language teaching*. Talk in Taiwan, 2004.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2010. *Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie*. Nitra: PF UKF, 2010, 23 s. ISBN 978-80-8094-783-5.

ELLIS, N. 2008. Implicit and Explicit knowledge about language. In: Cenoz, J.- Hornberger, N. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, Springer Science + Business Media LLC, 2008, p. 1- 13.

ESCRIBANO, D. P. 2004. Exploring cognition processes in second language acquisition: the case of cognates and false-friends in EST. In *IBÉRICA*, 2004, VII, pp. 87- 106

HAMAYAN, E.. 1986. The Need for Foreign Language Competence in the United States. In *ERIC Digest*, 1986. ED 27-63-04.

HARVEY, L. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. [on-line] 2004–9. Available at: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>.

CHOMSKY, N. 1997. *Language and Problems of Knowledge*. Teorema, 1997, XVI (2). p.5-33.

MARTINUK, W. 2006. European Frameworks of Reference for Language Competences. In *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg, 2006. p. 6-19.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej Republike:  
ISCED 3A- Vyššie sekundárne vzdelávanie, 2008.

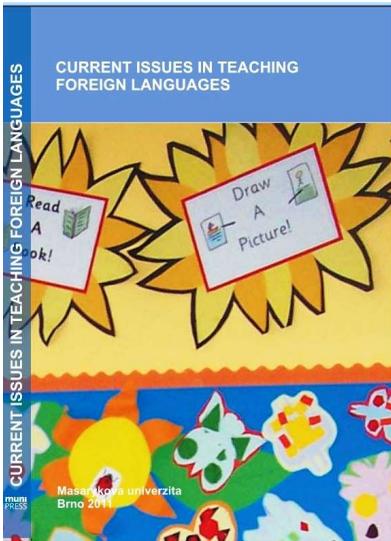
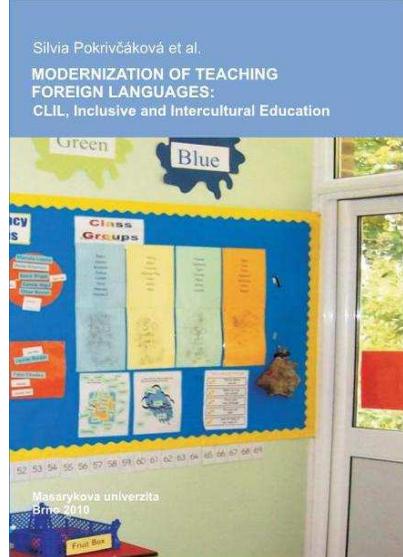
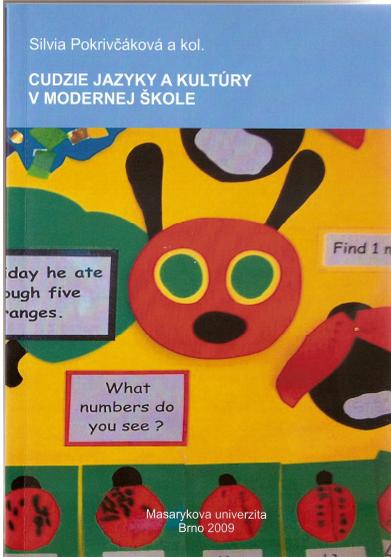
*ThinkWise: Using a Competency-Based Approach: Linking Core  
Competencies to your Business Strategy*, 2007.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve  
vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-  
1770-8, s. 35- 38.

**Contact address**

Mgr. Mária Schmidtová  
KLIŠ PF UKF v Nitre  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
e-mail: maria.schmidtova@ukf.sk





Obr. 53-55: Obaly kolektívnych vedeckých monografií z medzinárodných konferencií Cudzie jazyky a kultúry v škole 6-8 (Pokrivčáková, S. a kol.: *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, ISBN 978-80-210-4974-1; Pokrivčáková, S. a kol.: *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*, Brno: Masarykova Univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5294-9; Pokrivčáková, S. a kol.: *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, ISBN 978-80-210- 5608-4

## **APLIKOVANÁ LINGVISTIKA**

## **THE RELEVANCE OF MEANING CREATION FOR APPLIED LINGUISTICS RESEARCH**

**László I. Komlósi**

### **Abstract**

The paper proposes a new attitude toward Applied Linguistics in as much it emphasizes that contemporary theoretical linguistics integrating Cognitive Linguistics has witnessed radical changes in perspective on language functions and language use: conceptual structures are posited and associated with linguistic interpretation. It is shown that mental schemata closely interact with semantic structures just as well as with linguistic structure. Thus, language learning can be closely related with psychologically real mental processes that are dynamic and flexible depending on the skills of contextual adaptation of the speakers in a speech community. Based on such premises, the paper argues that the language learner should be seen as a cognizing agent using the technique of contextualization in finding relevant interpretations in social discourse. The paper also proposes guidelines for situative language learning.

---

### **The foundations of our discursive practices**

Applied Linguistics is treated as a “step-child” by many linguists, as it seems to be inevitable for Applied Linguistics to breach certain traditional demarcation-lines winding among sub-fields of Linguistics. Structural Linguistics or Systemic Linguistics cannot easily accept transgressions between well-established linguistic levels: phonology, morphology, lexicology and semantics. However, the landscape has changed since the tenets of Cognitive Linguistics began to change perspectives on language functions and language use. In fact, Cognitive Linguistics managed to turn things up-side down. Instead of acknowledging deterministic linguistic structure underlying linguistic knowledge, conceptual structures are posited which closely interact with semantic structures just as well as with linguistic structure. The fundamental idea then is to acknowledge both general-purpose and specific cognitive skills that

facilitate the establishment of a link between mental processes and conceptual schemata on the one hand and well-formed linguistic expressions on the other. Such mental operations, the result of which is coherent linguistic structure and meaningful language use, need to be dynamic and flexible, such that the mental contents of individual speakers could match linguistic articulation tested by the practices of the speech community.

In the light of such dynamic mental processes underlying our language behavior, one of the central criteria of language learning should be identified as successfulness in creating joint meanings in social interaction. The manifestation of social interaction is discourse, which ranges from inner speech to monologues and conversations to discursive argumentation and reasoning.

### **Language, communication and social cognition**

It is a commonly held view that we can communicate our ideas and feelings with the help of language, which we either acquire as first or second language or we learn by way of instructed language learning. This is certainly true, but not necessarily in such an ontological order. I would like to argue here that very fundamental human cognitive skills need to be developed as part of our individual personality development which then strongly support and facilitate the development of linguistic skills, speech behavior and social-verbal interaction on the whole.

Social cognition is one of these fundamental cognitive skills. Every kind of learning is based on perception: we process information that reaches us as stimulus. The stimuli can be of a pure physical nature, such as shape, color, movement, velocity, etc. or of a mental nature, such as a sign or signal, a symbol, a mental image, a belief or an identifiable intention, etc. We will perceive them as stimuli, attribute intentionality to them. (We will assume that they are directed at something or possess a relational link to some entity). Thus, we will conceptualize these percepts as mental constructs and mental representations that are after all products of the mind. However, we soon realize that these mental representations and mental contents are not exclusive to our own mind: we attribute (similar) mental contents to others. And when we observe the acts of

others, we infer that their acts are motivated by some mental intension or decision. We attribute causes to human acts, which we call mental causation.

In human communication, it becomes just as vital and crucial to anticipate and guess what our partners think as what they say or act. In fact, saying is perceived as acts, since many things can actually be accomplished simply by uttering certain linguistic expressions. In social interaction, we also communicate the ways we master communication, the techniques of conversation in which we learn how to infer by working on assumption, presumptions, presuppositions and implicatures. Our mental awareness and readiness concerns all the different types of expectations with the help of which we can mentally respond to the occurrence of the above mention stimuli.

Such cognitive alertness is the basis of successful communication. What we need to develop in ourselves is adaptability to changing environments, changing situations and contexts. Situations are perceived, conceived and conceptualized as possible, interpretable contexts. For such adaptive contexts we find fitting meanings. In other words, contexts will prompt meanings. If meanings were treated as fixed or deterministic entities, the puzzle would take a long time to be accomplished. If meanings are partly determined, and are seen as flexible entities then the match is much more efficient and much swifter.

### **The language learner as a cognizing agent using the technique of contextualization**

I have depicted an ontological framework in which the quest for meanings is a basic intellectual challenge and a fundamental cognitive drive. The individual attempts to see things in meaningful contexts. However, pretty much like “gestalt psychology” argued for the creativity of the mind by imposing mental schemata on perceived entities, I also argue for the power of mental creativity with the help of contextualization, and subsequent meaning creation.

The concept of meaning construction via contextualization presumes a distinction in the study of natural language use between fixed meanings residing in the mental lexicon and constructed or otherwise inferred meanings negotiated in verbal interaction. The

result of combining fixed or coded meanings with constructed meanings will be manifest in the practice of situated language use.

In what follows I attempt to clarify first the conceptual differences between situations and contexts by analyzing the ontological and epistemological commitments underlying the use of these two notions. However, the main focus of the analysis is the notion of context whose exploration is carried out by a profound conceptual analysis of the many uses of the term.

### **Context choice and situative language learning**

In my research I have found that (a) the term “context” has been used in rather elusive ways in the literature, and (b) the role of “context” has been interpreted in fairly extreme terms, ranging from a strictly semantic determination of linguistic context to an exclusively pragmatically-based demarcation between contextual information and pragmatic context. I will not only discuss “context” identified in different theoretical frameworks, but I intend to apply various discipline-sensitive methods to elucidating the likely nature of context and the role context can and should play in language philosophy, in pragmatics and linguistics proper.

I would like to start by proposing a working hypothesis (H1):

#### **H1**

Linguistic context and pragmatic context can easily be discerned and ought to be treated separately in linguistic analyses.

Traditionally, many approaches adopt the dichotomy of linguistically coded and linguistically non-coded information which, thus, is presumed to constitute the basis for sentence interpretation and utterance interpretation. As a corollary, such approaches assume that it is straightforward to separate semantic content from pragmatic meaning based on the contribution of pragmatic knowledge.

However, in order to be able to talk about pragmatic knowledge, we need to have an idea what we mean by language-relevant knowledge. It has been acknowledged that diverse knowledge-types (both linguistically coded and linguistically non-coded types) get activated in communicatively appropriate contexts. I will make an attempt below to refer to what is common practice in

linguistic analysis when *language-system related* and *discourse-related* knowledge types are distinguished. I will also propose a non-exhaustive list of such types of knowledge.

(i) *L-related (language-system related) knowledge:*

knowledge of language (language internal);  
lexical knowledge (language internal and language external);  
deictic knowledge ((language internal and language external) and

(ii) *D-related (discourse-related) knowledge:*

encyclopedic knowledge;  
world knowledge;  
social knowledge;  
kinesthetic knowledge;  
procedural knowledge;  
personal knowledge;  
tacit knowledge (non-formalizable knowledge);  
intuitive knowledge (based on shortcuts in reasoning);  
expert knowledge;  
knowledge of frames, domains, scenes, scenarios, mental maps, cognitive models;  
discourse knowledge (speech context specific);  
background knowledge (situation and cultural narrative specific);  
conceptual knowledge (mental representations or projections, e.g. figures of speech).

There might well be methodological considerations to discern the above mentioned categories, but H1 does not seem to be supported in the light of the activation of knowledge types related to both language-internal and language-external phenomena. I intend to provide arguments, supported by ontological considerations, according to which constructed contexts as cognitive construals are inevitable for the effective use of our interpretational skills involving text and discourse describing situations and creating mental contexts at the same time.

Let us examine the possible uses of the term **context**. The linguistic environment, i.e. the **linguistic context**, is the basis for any language-based and text-based interpretation. However,

language provides us with verbal descriptions that need to be confronted and compared with conceptual structures residing in the mind. Linguistic structure and the architecture of the mental lexicon jointly have to be aligned with the conceptual structures underlying any linguistic interpretation process.

Situations are represented as descriptions of states of affairs in the world and event representations as composite descriptions with the help of variably selected sets of propositions. It goes without saying that “a description itself is a mental construct” of a cognizing agent, who is free to apply selection, construal, perspectivization, choice of particular frames of reference and different types of projections in constructing a linguistic context. Such descriptions are based on perceived states of affairs and can justly claim to represent those states of affairs in a faithful way. However, for the interlocutors, it is not the states of affairs that get perceived, it is the descriptions thereof (i.e. texts created out of linguistic structures). Thus, we have to acknowledge that **linguistic structure** is the vehicle and the medium with the help of which blueprints for interpretation are secured. My analysis assumes that texts as verbal constructs constitute and exert a decisive ontological commitment in the process of meaning creation.

Based on the fact that situations get described by propositions and event representations by variably selected sets of propositions, we are justified to posit **event-ontology** as the solid basis for situative knowledge supporting descriptions by language, thus creating linguistic context. With the help of linguistic contexts, however, we bring about new realities that acknowledge **language-ontology** in turn. This is a meta-level of realities. Linguistic contexts exert both an epistemological character and an ontological status. Further, linguistic structure has to be matched with conceptual structure which is fed and enriched both by pragmatic context (licensing pragmatic inferences) and intentional context (licensing intentional inferences). What we are to observe here is that we have brought about a meta-meta-level of realities: a conceptual context is based on **context-ontology**.

Thus, from an ontological point of view, we can talk about three types of contexts. One is **situational context** in which we engage in faithful representations and descriptions of states of



affairs. The next one is **linguistic context** serving as a medium in representing and describing states of affairs, and the third one is **mental context** that is constructed by the interlocutors to facilitate meaning creation and interpretation. The first type is based on observing situation or event structures, the second one constitutes an interface between the perceived world and linguistic structure, and the third type constitutes an interface between linguistic structure and conceptual structure, the latter being mental contents contextualized. It is the latter type of context that is subject to bi-directional, reciprocal adaptation in view of the linguistic structure presented and the mental states of the interpreters engaged in a given discourse.

A **mental context** is constructed out of selected properties of mental contents, thus serving as background for evaluating the meaningfulness of particular arrangements in linguistic structure. Linguistic structure in itself is not sufficient to determine contextual meaning. A mental context yields added value with which linguistic meaning is to be complemented.

Here, we have arrived at the right platform for situative language learning. It follows from my arguments that the language learners have a complex semiotic system at their disposal: they can interpret reflectively what they perceive in an event or situation, they can also interpret reflectively how they conceptualize and verbalize the events and situations in question, and they can also interpret reflectively on their own context selection or context creation which is the result of their sense of relevance and contextual appropriateness.

Therefore, we can assert that language teaching should encourage the language learners to observe in a relaxed way their own speech situation, reflect on the social meanings relevant in the given speech situation and reflect on their own perspective concerning contextual appropriateness and the creation of relevant meanings. Here an obvious conflict arises: should language learners stick to already learnt linguistic expressions and linguistic formulae or should they venture to say things they are not quite sure in formulating according to accepted rules. I do believe that the psychological support given to language learners by encouraging them to feel free to reflect on the different levels of contexts, some

of which have just been created by them in the awakening of discourse, is worth the insecurity and risk of deviation from standard and conventional forms of expression. Language learning thus can become an effective blend between experience and practice on the one hand and experimentation on the other. At the heart of experimentation we find the ability to contextualize.

**Contextualization** is the process of assigning and facilitating meaning, either by providing linguistic meanings or providing means for interpretation, especially means for interpreting the environment within which an expression or action is executed. Such means of interpretation are reflective in their character. An adjoining notion seems to be relevant here: **social cognition**. Social cognition is the study of how people process social information with special respect to its encoding, retrieval and application to social situations. The latter concerns the production of appropriate interpretational contexts applied to social situations. Contextualization and social cognition help develop the sensitivity of language learners to find and interpretational balance between mental contexts created for the purpose of understanding the environment and the appropriate speech situations through language-external data, and linguistic contexts formulated to comply with linguistic conventions and language-internal data. Such sensitivity will function as the engine in situative language learning.

## **Bibliography**

BACH, K. 2004. Minding the Gap. In Claudia Bianchi (ed.) *The Semantics-Pragmatics Distinction*. Stanford, CSLI Publications, 27-43.

KOMLÓSI, L.I. 2011. Contextualization and Cognitive Synergism. The Interaction of Ontology and Epistemology in the Interpretation of Contexts. In Hölker, K., Marelló, C. (Hrsg) *Dimensionen der Analyse von Texten und Diskursen/Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi. Festschrift für János Sándor Petöfi zum achtzigsten Geburtstag/Festschrift per János Sándor Petöfi in occasione del suo ottantesimo compleanno*. Berlin/London/Zürich/Wien: LIT Verlag, pp. 186-203.

KOMLÓSI, L. I. 2012. Linguistic Context, Pragmatic Context, Mental Context: Meaning Construction and Interpretation via Contextualization. In Dontcheva-Navratilova, O., Povolná, R. (eds.) *Discourse Interpretation: Approaches and Applications*. Newcastle upon Thyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 19-38.

KÖVECSES, Z. 2006. *Language, Mind, and Culture*. Oxford, Oxford University Press.

LANGACKER, R. 2002. *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, de Gruyter.

SPERBER, D., D. WILSON. 1996. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Blackwell.

WRAY, A. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.

**Contact address**

Prof. Dr. László I. Komlósi, CSc.

KLIŠ PF UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: komlosi.laszlo@pte.hu

## ON INTERFERENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Eva Malá

### Abstrakt

Autorka prezentuje stručnú charakteristiku geneticky príbuzných jazykov, príznačných jazykovými podobnosťami, ako aj rozdielmi a poukazuje na tie jazykové fenomény, ktoré sú potenciálnym zdrojom interferencie. Medzijazyková interferencia je v príspevku dokumentovaná konkrétnymi príkladmi anglicko-slovenských interferenčných chýb. V rámci výučby cudzích jazykov je žiaduce pomocou kontrastívnej lingvistiky rozpoznávať a uvedomovať si tie rozdielne jazykové javy, ktoré spôsobujú interferenčné chyby a snažiť sa im predchádzať, a tým realizovať komunikatívne primeraný cudzojazyčný prejav.

### Kľúčové slová

porovnávanie jazykov, genetická príbuznosť, anglicko-slovenská interferencia

### Abstract

A brief characteristic of genetically related languages based on mutual similarities and dissimilarities is followed by several examples of English-Slovak interferential mistakes. In teaching foreign languages it will be useful to have recourse to contrastive linguistics in order to highlight the linguistic phenomena causing these interferential mistakes. When students are taught to pay special attention to these issues, they will avoid mistakes and will produce a communicatively adequate foreign language utterance.

### Key words

comparison of languages, genetic similarities, English-Slovak interference

---

Language as a universal communicative means for social interaction is a tool of thinking and a means by which human experience is stored and national cultural traditions are developed (Černý 1996: 17). The number of languages spoken in the world today is estimated to more than four thousand. According to Aitchison (1991) only a few linguists research individual languages in detail, most of them concentrate on the comparison of two or more languages. They aim either at pinpointing the differences (dissimilarities) or at identifying similarities on the basis of universal, genetic, areal or typological factors.

Comparing languages in order to find differences is called contrastive linguistics. Already in the mid-50s of the 19th century researchers conducted contrastive analyses, systematically comparing two languages to identify points of similarity and difference between particular native languages and target languages. They believed that a more effective pedagogy would result when these were taken into consideration. Larsen-Freeman and Long (1993) supported the importance of language material based on contrastive analyses by Lado's explanation: "*Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives*" (p. 53).

Linguists (e.g. Aitchison 1991) when studying characteristic features shared by groups of languages, concentrate on three main factors:

- genetic, i.e. similarities occurring in languages originating from a common proto-language;
- areal, i.e. similarities resulting from the contact between neighbouring languages;
- typological, i.e. similarities appearing when languages belong to the same overall type.

The broad linguistic research of the 19<sup>th</sup> century brought significant results in the field of genetically related languages and in the process of reconstruction of a hypothetical common

proto-language from which the contemporary languages are descended. The historical-comparative method enabled the study of the development of language from its beginnings and to differentiate characteristic features of individual languages. By a thorough comparison of, for instance, European and Asian languages the researchers came to the conclusion that a number of languages are connected genetically and in the course of history gradually diverged from one language of origin. The Indo-European family of languages has been best researched from among more than thirty language families existing in the world today. The common word stock and the inflectional structure are two main characteristic features of languages belonging to the Indo-European family. Though it is not evident at first sight, English and Slovak are genetically related languages, coming out of Proto-Indo-European. Language correspondences, mainly the systematic sound similarities between words, together with research results in morphology, syntax, semantics and practical stylistics, definitively prove that the English language belongs to the West-Germanic branch and the Slovak language to the Balto-Slavic branch of Indo-European.

The comparison of languages has been carried out mainly by applied linguistics which deals with linguistic principles in the field of teaching languages. In this respect it is crucial to realize that the learner's mother tongue – in our case the Slovak language - influences the process of learning a foreign (e.g. English) language both positively and negatively. That is why learners should be familiar with such language phenomena of the target language (English) which are different from the phenomena of their mother tongue (Slovak) and may cause difficulties in mastering the target (English) language properly. For example, acquiring the structure of an English question appears to be one of the biggest problems for Slovak learners as in their mother tongue they do not use auxiliary verbs nor change the order of subject and verb when forming questions. In such cases a teacher should give a detailed comparison and show the differences occurring in the language systems of both these languages thus to prevent possible problems the Slovak learners may face when learning English. Moreover, a comparative analysis and explanation of grammar phenomena between English and Slovak may influence the preparation of adequate teaching

materials to a great extent. A teacher should try to prevent grammar mistakes caused by interference, i.e. a wrong transfer of habits – in our case of the Slovak language into the English language. Beside this type of interference, called interlingual, Katreniaková and Nemčoková (2003) distinguish between intralingual interference (occurring when grammar mistakes arise within one language under the influence of similar elements due to the aspect of a form, meaning or pronunciation) and intralingual-interlingual interference (a combination of the two above mentioned types).

Interference appears at all language levels - from the sound level to the stylistic level. Melicherčíková – Brenkusová (2008, p. 53) explain that while acquiring English sounds, the interferential influence of Slovak may occur in using a wrong position of word stress, in omitting or adding a phoneme, etc. Katreniaková (2005) emphasizes that sound interference, e.g. a wrong substitution of phonemes, may cause a change in the meaning of an utterance, and thus may interfere with a successful communication in English. According to Melicherčíková and Brenkusová (2008) the morphological interference between English and Slovak is mainly connected with the gender of nouns, a distinction between singular and plural forms and the use of prepositions. However, morphological interferential mistakes do not interfere on the level of fluency and success of communication in such a measure as lexical-semantic interference does, especially the one concerning polysemy and homonymy. English-Slovak interference may occur in the use of so-called false friends, i.e. words with a different meaning but the same or similar form, e.g. actual – aktuálny.

Interlingual interferential mistakes not only make the understanding of a foreign language difficult, but sometimes they even make communication itself impossible. Though a learner may master a foreign language grammar well, if he does not master the communicative skills, then a communicative interference often appears and may result into an inadequate speech utterance. Gavora and Repka (1979) present as an example a grammatically correct English question: “*Do you want tea?*”, which should, in an English environment be asked in a more polite form, such as: “*Would you like a cup of tea?*” In this context Makarová (In Melicherčíková

and Brenkusová (2008: 56-57) gives several examples of English-Slovak interference on the level of expressions and conventions:

- verballity versus nominality (Slovak: “*Ja tomu rozumiem tak...*”; English: “*My understanding is...*”);
- negativity versus positivity (Slovak: “*Nikomu sa to nepodarí*”; English: “*Everybody fails.*”);
- direct request versus polite request (Slovak: “*Navrhujem...*”; English: “*I would suggest...*”).

Gavora and Repka (1979) state that due to the fact that between Slovak grammar and English grammar there exist bigger differences than between grammars of related languages (e.g. Slovak and Russian), the learners put less effort in getting to know and distinguish these dissimilarities. In other words, different grammar phenomena in non-related languages are in many cases acquired easier than in related languages. Larsen-Freeman and Long (1993) support this statement saying that when two sets of material to be learnt are quite different or are easily discriminated by the learner, there is relatively little interaction, that is, learning one has little effect upon learning the other. If they are similar in such a way that the learning of one serves as a partial learning of the other, there may be facilitation, or positive transfer. If, however, the similarities either of stimuli or responses are such that responses interfere with one another, then there will be greater interference as similarity increases.

However, the necessity to clearly identify not only dissimilarities but also similarities between the mother tongue and a foreign language is recommended by Chłopek (2008) and Polok (2009) who researched this topic from an English-Polish point of view. Such an approach enables to detect which grammar phenomena are easy or easier to learn for language students, and which are difficult. Accordingly, it may be stated which grammar phenomena a teacher will have to concentrate more on. Janíková (2008) describes learning foreign language grammar as an inevitable part of a learners’ communicative competence, not just as a list of rules and exceptions. She defines communicative grammar as grammar study material that should not constitute a goal of teaching, but as a means of acquiring a language in its communicative



functions. The author also recommends to base teaching a foreign language on the characteristics of the mother tongue, to explain similarities as well as dissimilarities between the two language systems, and to use those strategies which a learner was familiar with when s/he learnt her/his mother tongue.

Interference connected with language and cultural conventions does not always interfere in the process of communication itself but it may lead to misunderstanding as well as to showing an insufficient foreign language competence. In teaching foreign languages it is therefore necessary to find out which grammar mistakes may become a potential source of interlingual interferential mistakes and what methods should be used to avoid them.

### **Bibliography**

AITCHISON, J. 1991. *Linguistics*. London: Hodder and Stoughton 1991. ISBN 0-340-41764-1.

ČERNÝ, J. 1996. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia 1996. ISBN 80-85885-96-4.

GAVORA, P., REPKA, R. 1979. *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava: SPN 1979.

CHLOPEK, D. 2008. *Scenes Constructed by English Spatial Particles Expressed in Polish*. Bielsko-Biała: ATH 2008. ISBN 978-83-60714-38-6.

JANÍKOVÁ, V. 2008. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: PF Masarykova univerzita 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.

KATRENIÁKOVÁ, Z. 2005. Klasifikácia chýb v anglickej výslovnosti Slovákov. In *English is a Key*. Ružomberok: FF Katolícka univerzita v Ružomberku, 2005, s. 65-71. ISBN 80-8084-043-1.

KATRENIÁKOVÁ, Z., NEMČOKOVÁ, K. 2003. Typológia jazykovej interferencie. In *Filologická revue*. Banská Bystrica: FiF Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici 2003. Roč. 6, č.1, s. 5-11. ISSN 1335-3624.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. 1993. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman 1993. ISBN 0-582-55377-6.

MELICHERČÍKOVÁ, M., BRENKUSOVÁ, Ľ. 2008. Prejavy interferencie u študentov (v doktorandskom štúdiu). In *Perspektívy vyučovania cudzích jazykov v doktorandskom štúdiu: Zborník príspevkov z dištančnej medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra, FF UKF 2008, s. 52-58. ISBN 978-80-8094-342-4.

POLOK, K. 2009. *When Teaching Matters*. Bloomington: AuthorHouse, 2009. ISBN 978-4389-3519-5.

YULE, G. 1985. *The Study of Language*. Cambridge: CUP 1985.

### **Contact address**

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

KLIŠ PF UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: emala@ukf.sk

## **ADVANCING MORPHOLOGY AT KLIŠ**

**Karina Turčinová**

### **Abstrakt**

Príspevok opisuje ako bola realizovaná, respektíve ako sa realizuje modernizácia výučby a zavádzanie nových učebných metód do výučby morfológie na Katedre lingvodidkaktiky a interkultúrnych štúdií na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. V príspevku sa čitateľ oboznámi s e-kurzami ktoré boli vytvorené na tejto katedre a pomocou ktorých si študenti osvojujú, precvičujú a automatizujú vedomosti a zručnosti z daného predmetu. Taktiež približuje funkcie a komponenty LMS a kritériá pre správne vytvorenie e-kurzov.

### **Kľúčové slová**

morfológia, e-kurz, LMS, Moodle

### **Abstract**

The article provides an insight into the modernisation of teaching and implementation of new teaching methods into the subject morphology at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at the Faculty of Education at Constantine the Philosopher University in Nitra. The readers will be acquainted with the e-courses that were created at this department and with which the students revise and automatize their knowledge and skills in the particular subject. It also deals with the functions and components of LMS and criteria for creating appropriate and good e-courses.

### **Key words**

morphology, e-course, LMS, Moodle

---

When learning any foreign language one cannot get along without learning its grammar, too. Although many people decide to learn a foreign language only for the purpose of being able to communicate in it hence to learn the essential vocabulary, there is

no foreign language teaching method that would omit the introduction of the basics of the grammar. As “*it is morphemes that function as the basic elements in the process of the formation of meaning*” (Polok, 2009, p. 165) morphology has to be one of the key and very first subjects that have to be taught to future teachers of any foreign language.

Morphology at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies (further KLIŠ) is being taught to first year students in the summer term. In the preceding winter term, the students attend a subject dealing with the introduction into English language learning where they acquire the basics of English language and linguistics. Subsequently the subject morphology provides a deeper insight into particularity of word classes and the problems of word formation in terms of the parts, forms and structure of the English words.

As it can be clearly seen from the content of the subject morphology – grammar forms its core. When teaching grammar to university students the teacher must be aware of the fact that all of the students have previously learned and practiced the elementary rules of grammar. Despite of that, we usually face the problem that the students are not sure with their knowledge and they still need to improve and revise some parts of it. Therefore we have decided to create a supporting e-course that would provide the students more possibilities to improve, practice and revise grammar rules and morphological phenomena.

However, this idea arose already in the early 90s when E. Malá created an educational computer programme, which was applied in Russian grammar teaching to practise the vowel and consonant alternations. The same author was the initiator of the first e-course aimed at supporting morphology teaching at KLIŠ, which was named E-Morphology. This course ran within the project KEGA 3/6045/08 for university students at the Department of English and American studies at the Faculty of Humanities at Matej Bel University in Banská Bystrica and at the Faculty of Education and the Faculty of Arts at Constantine the Philosopher University in Nitra. The main coordinator of the project was M. Hardošová.

E-Morphology is an e-course which is the result of several months’ work of a team of teachers from the above mentioned

universities which was finalized in 2009 by publishing a printed workbook called Practical English Morphology. The e-course consists of 23 modules, which allow the students to practise morphological phenomena of:

- morphemes;
- word classes, conversion and compounding;
- nouns and their countability, number, gender, genitive;
- determiners;
- pronouns;
- adjectives and their comparison;
- adverbs and their comparison;
- verbs, modal verbs and their tense, aspect and voice.

The exercises are based on authentic texts retrieved from English newspapers and magazines. They comprise multiple choice, matching, selecting, gap fill-in, and substitutions in such a combination that they help to retain the attention and motivation of the students.

The e-course had a pilot testing lead by M. Harďošova during which the creators (based on students' notes) recorded and subsequently corrected the prevailing technical errors of the e-course. The students' reaction to the e-course was very positive and they emphasized the possibility to complete the exercises several times, the immediate feedback and the provision of the incorrect answers as well as the opportunity to do the exercises at any time at home.

As the e-course E-Morphology is the online version of the workbook Practical English Morphology and it does not contain any hyperlinks or additional materials we have decided to create a new e-course supporting English morphology teaching at KLIŠ, which was named English Morphology. This e-course was created by K. Turcinova in LMS Moodle in January 2012.

All e-courses at UKF in Nitra are designed and run in software called Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), which is a type of a Learning Management System – LMS. On the words of Piņa, A. *“from a technical standpoint, an LMS is a server-based software program that*

interfaces with a database containing information about users, courses and content” (in Kats, ed., 2010, p. 1). Munk, et.al. (2008, p. 14, translated by Turčinová, K.) mention the following functions of LMS that have to be fulfilled:

- *“To register, record and deliver the content of learning;*
- *To inform the instructors, teachers of the course about students’ results, their progress and deficiencies;*
- *To ensure the safety of provided information;*
- *To manage the access of students to the administrator of the course.”*

We can recognize an agreement with the above-mentioned functions in the list of LMS components provided by Klimeš (in Turek, 2008, p. 415, translated by Turčinová). The components are the following:

1. *Standard components of LMS:*
  - *Students’ registration, personal data saving, providing a user name and password;*
  - *Course registration, course data saving, e.g. prerequisite courses, presumed time of study, qualification gained by passing the course;*
  - *Role creation and work with them, e.g. tutor, student;*
  - *Tracking student’s improvement;*
  - *Reports.*
2. *LMS components supporting learning in group:*
  - *Schedules for groups and teachers;*
  - *Documentation of supporting material;*
  - *Schedules for students;*
  - *Reports;*
  - *Internal e-mail.*
3. *LMS components supporting distance education off-line:*
  - *Distribution of study materials;*
  - *Tutor appointment to individual students.*
4. *LMS components supporting online education:*
  - *Online distribution of study materials;*
  - *Apparatus for credit receiving and paying;*
  - *Online conferences with other students;*

- *Bookmarks that enable students to continue in the course from the point in which they have finished the last time;*
  - *Support of online tutors;*
  - *Download of study materials from the Internet that could be printed or studied off-line.*
5. *Other components:*
- *Support of many language;*
  - *Statistics;*
  - *Outlines of appointments (submitting projects, etc.);*
  - *Personalisation of the environment;*
  - *Course recommendations based on student's profile and results;*
  - *Certification;*
  - *Identification of trend of the quality of education;*
  - *Support of implementation into portal technology.*

As Moodle is a type of LMS, all of the former components are discoverable in it.

The content of the e-course English Morphology follows the syllabus of the subject morphology taught at KLIŠ UKF. When considering the content of morphology, the students do not only deal with grammar rules and morphological phenomena but they also broaden their vocabulary. *“Difficulty graded vocabulary exercises following work with the text provide a broader view on the linguistic and cultural aspect of the usage of new words and create more situation pictures or cues in the students' mind.”* (Chłopek, 2004, p. 100). Therefore the e-course English Morphology and its contents do not only support the practice and automation of grammar rules and morphological phenomena but also influence the students' perception of the language as a complex unit of linguistics and culture of English language.

When creating the e-course, we kept in mind the subsequent recommendations of Madden (1999) who set the criteria of good online courses:

- *an introduction to the course should be online continuously;*
- *training in accessing and navigating the course should be available;*





As it can be seen, the introduction and the particular modules are visible to the students throughout the whole duration of the e-course. The e-course is used in the form of blended instruction as the students use it besides the traditional, face-to-face lessons. The main aim of the e-course English Morphology is to provide supplementary possibilities for practice, revision and predominantly automaticity of the morphological phenomena. We agree with the ideas of Segalowitz (2003): *“Drill and practice are usually boring, reduce motivation, and tend to involve highly artificial, non-communicative uses of language. --- The challenge then is to incorporate activities that promote automaticity into language learning situation in a manner that respects transfer-appropriate processing and other positive features of communicative practices.”* (in: Doughty, Long (eds.), 2003, p. 402). Therefore the e-course is based on student-centred and communicative approaches. The teacher switches his roles from being the primary source of knowledge into the role of a facilitator and assessor, apparently among many others. The students are active as they are fully involved into the creation of the e-course. They are able and are even asked to contribute to the e-course with their own resources, links, notes, comments and references. In this way we can keep their attention and motivate them to advance their knowledge from morphology.

Probably the most appropriate conclusion to the main idea of this article is, on the words of Polok: *“Being an artist of language means having sufficient knowledge to enable a given language user to apply any language-connected instrument to carry on a message in an easy, elegant, and convincing way; being a language artist also means being knowledgeable about the different applications of grammatical constructions so that they gleam, glitter, and shine while supporting their users in the process of the transmission of a number of messages – their messages.”* (2009, p. 173)

The e-course English Morphology is a part of a pedagogical experiment aimed at the implementation of e-courses into teaching English grammar at universities, which is supported by project UGA IV/17/2011. The project will end in 2013 and the anticipated

outcome will be a publication on the description and analysis of the e-course and its effectiveness.

### **Bibliography**

HARDOŠOVÁ, M. 2009. *Practical English Morphology*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.

HAŠKOVÁ, A., HARDOŠOVÁ, M., MALÁ, E. 2010. *Analýza výučby morfológie anglického jazyka z pohľadu študentov*. In: *Cudzie jazyky a kultúry v škole 7*. Nitra: PF UKF.

HAŠKOVÁ, A., MALÁ, E. 2009. *Východiská projektu zameraného na vývoj elektronických materiálov určených k výučbe anglickej morfológie*. In: *Trendy ve vzdělávání 2009. Díl II*. Olomouc (CZ): Votobia. p. 436 – 439.

CHŁOPEK, D. 2004. *Internet Based Lexical Exercises for Advanced Level Students*. In: *Information and Telecommunication Systems*. No. 2. Polish Information Processing Society The Beskidy Group, State Scientific and Research Institute - Lvov, Academy of Computer Science and Management Bielsko-Biała.

KATS, Y. (ed.) 2010. *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications*. Pennsylvania, USA: IGI Global.

MADDEN, D. 1999. *17 Elements of Good Online Courses*. Honolulu Community College. Revised 3 August 1999. [online] [quoted January 29, 2012]. Available at:

<<http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/online/web-elem.htm>>.

MUNK, M., MUNKOVÁ, D., LANČARIČ, D., ČERVEŇANSKÁ, M. 2008. *Tvorba, správa a analýza e-kurzov*. Nitra: UKF.

POLOK, K. 2009. *When Teaching Matters... A Collection of Papers on Linguistics, Language Education, and Classroom Dynamics*. Indiana, USA: AuthorHouse.

SEGALOWITZ, N. 2003. Automaticity and Second Languages. In: Doughty, C., J., Long, M. H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

**Contact address**

Mgr. Karina Turčinová

KLIŠ PF UKF

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: kturcinova@ukf.sk

## THE SLOVAKS AND THEIR LANGUAGE IN A EUROPEAN DIMENSION: A GRAMMATICAL SYMPHONY IN THREE MOVEMENTS

**Dušan Užák**  
(\*1947- †2009)



### **Motto:**

**“We do not want what is someone else’s, we will not abandon what is ours“ (!?)**

*(President Tito of Yugoslavia: adopted by current Slovak newspapers)*

The following text is an attempt at combining the theoretical with the practical (hence the meditations about the possibilities of the minor and Slavic languages in the re-unifying Europe), and the idea with the form (hence the simultaneous use of the English and Slovak languages for better understanding). In commenting on the above motto, it tries to understand its logic and, at the same time, to offer a new view of the problem, in line with the programme of this conference (and its section 5): Educational Technologies (and European dimension) for the third millennium.

### **A Common Past and the Variable Present:**

1.1. Who knows whether it was the post-Babel confusion that brought the Language schizophrenia among nations, or was it something more recent? The fact is, that since then humankind has been struggling with the idea of oneness, of a common language etc. This struggle has taken on many different forms and ways, the victorious idea always being the idea of victors: it is OUR LANGUAGE that is more important than the rest of them, and therefore both serves and masters international communication. And

so it was the time of Chaldean, Persian, Greek and Latin cultural and linguistic supremacy, of Arabic, Spanish, French and German domination, of English-American and Russian super-power, interspersed with Hungarian and Czech pressurism, which left small nations like the Slovaks clutching to their weather-beaten, world-overlooked precious Cinderellas of national languages and cultures.

1.2. What is to become of all this at the close of the second millennium and on the threshold of a third one in Central Europe witnessing are – unification under new democratic circumstances, and thus in new dimensions? What is going to happen to minor languages and minor national cultures (and to the intellectuals within these minor concepts, who are in fact minorities inside minorities, and yet transcending them due to their familiarity with major European languages and their cultures)? Are we to feel ourselves as doubly “endangered species” (under a lure of cosmopolitanism on the one side and the bombardment of the nationally-minded compatriots and politicians on the other)? Is there a kind of World Cult-Life Fund to protect us? Or, is it so that if we want to revert the above hot-and-Cold War slogan “*We do not want what is someone else’s*” (in the sense: we do not crave for your possessions as war spoils) – “*we will not abandon what is ours*” (meaning “we shall not be robbed of our possessions without serious opposition”), we should peacefully admit: “*Yes, we want from you everything that is good for our cultural growth*” and, at the same time, offer: “*We will gladly share with you anything of our heritage that can contribute to mutual understanding*”? So, perhaps, the time has come for us to confess: there are our values which we treasure, and yet are ready to enrich and share them, to compare them and trade, for “*inter Musas silent arma*”.

1.3. There are literally layers and strata of a common heritage among the Peoples of Europe, often lost to view by now, and all it takes to uncover them is an open eye and patient digging under the surface. When our Irish guests at Medacta ’91 remarked that “There is one elementary thing we have in common: we are Celts and you are Celts, too”, it sounded rather surprising, yet the frequent place names around Slovakia prove it: Tatra, Fatra, Nitra etc. Contain the morpheme t(o)r – meaning “rock/hill/peak”, as e.g. in the local names in Devon and Cornwall: Torbay, Torpoint,

Torrige. And when in 1993 the newly proclaimed Slovak Republic issued her own currency, the 5 Sk (Slovak Crown) coin brought the seal of a Celtic chieftain named Biatec (whose encampment was found on the territory of the present Slovak capital Bratislava) – an echo of a similar name, queen Boadicea/Boudicca of the British (Celtic) tribe of the Iceni whose statue stands in front of the houses of Parliament in London. Not only glory – human message can be unearthed from under seemingly unpopular labels, such as “tót“, the name given by the then nomadic Magyar (Hungarian ) tribes in the 9th-11th c.A.D. to the ancient Slovaks and Slovenes who were pushed aside in NE and SW direction by the said nomads in their wedge-like heading for Vindobona (Vienna) where, after being defeated, they settled down, took the territory and called the local population by their own name – “tót/taut/taut/teut“, all meaning “people“ (our Lithuanian and Latvian guests will certainly agree). This Celtic name is also reflected in the “proud“ history of the Teutonic idea and in the present “Deutsch“ – (which used to be “Teut-sch-“ a century ago). Are we then ALL CELTS? Yes – why not admit that this is our “deepest structure“? On the other hand (that of the present-day reality), we are all human, flesh and blood (and brain, and tongue), not label-bearers. With the age of mythologies being over (let’s hope), we should sweep the floor of the debris of past centuries an millenia, conserve what has proved useful and good, and prepare the next century and millenium (in the spirit of MED’95.

## **2. A Common Present and the Transitory Pre-Present:**

2.1. Once the European Union has come to our very threshold and (although so far it is the “East“ which is knocking at the door of the “House of the Shining West“) it is looking and taking tentative steps further eastward, it would be wise to look around and see Europe as a whole (idea, history), although still separation and create “e pluribus unum“, it will need a combined and sophisticated approach (last but not least in the sphere of language communication). This approach will obviously have to mediate between two extremities: a total ignorance of, or prejudices about, the other side’s mentality, including the national languages and their uses (of the type: *“Pray you, what kind of outlandish*

sounds/letters/grammar/etc. do you use?“), and a “total cognizance“ of one’s national language or mentality with, as it were, no tribal primacy (this seems to have happened to English as THE language of international communication: “*Oh sir/madam, your English is so much better than mine*“ – words of admiration, by a native speaker, for an academic student and researcher of English in e.g. the United Kingdom). What it needs is ENLIGHTENMENT toward novelties: nothing IS as it WAS; nothing WILL BE as it IS (in other words, there are no strange and small, or lucid and great languages forever –everything is transitional).

2.2. In this context, it may be amusing to recall that 400 years ago, in Shakespeare’s and Queen Elizabeth I’s time the number of English speaking population was about the same as that of Slovakia today – 5 million; that 350 years ago Comenius – Komenský, the exiled bishop of the Unity of Moravian Brethren, was allegedly invited as a missionary to North American colonies to become the second founding chancellor of the newly established Harvard College; and that some 200 years ago, after the 1776 victory, the very young U.S. Congress discussed the question whether the political independence should not be underlined by a linguistic independence – and that the free Americans should adopt, as the standard language of the country, Hebrew or Greek, then widely believed to be the oldest and most respected languages on earth. A very realistic Congressman solved the question by pointing out that if the real aim of the proposal was just to have a different language from that used in Britain, it would be much more convenient to keep English in the United States and to make the British learn Hebrew or Greek. (Quoted freely from “A Common Language“, the BBC/VOA conversation on British and American English between Professors A.H. Marckwardt /Princeton Univ./ and R. Quirk /Univ. College, London/, BBC-USIA, 1965, p. 44).

2.3. Bearing in mind the above experience and at the same time keeping an eye on the political and linguistic map of Europe, one can see easily that the present states of the European Union comprise mostly the areas speaking Germanic languages (NW-N Europe), Romance languages (S-SW Europe), plus individual “non-aligned“ languages, such as Greek, or Finnish. And though it is clear

that the official EU languages are English, French, with German making a headway considering its economic and social potential after the reunification of Germany, yet it is not to be overlooked that the EU is halting at the borders of Central and Eastern Europe with predominantly Slavic population. Even if we consider the potential of “non-aligned“ standard languages, such as Hungarian and those of the Baltic states, a new balance of linguistic pressures is to be sought between the above three major groups – Romance/Germanic/Slavic. Again, as the (pre-)present peaceful experience and co-existence of smaller states within the EEC/EC and finally EU proves, especially those with ethnically (and hence linguistically) mixed population, it is better if a “rapprochement“ proceeds naturally from, so to speak, “peripheries“ of major influences than when it is controlled from self-styled centres. This practically means that the everyday life of countries or regions such as Belgium, Ireland, Scandinavian states, or Catalonia, Alsace-Lorraine (not to speak of the genuine Swiss experience, as a micro-world of its own), have contributed to the idea of a united Europe more than any centralist pressures or decrees. Slovakia could be a territory of this beneficial kind.

### **3. A Common Future BUT The Urgent Pre-Future:**

3.1. The Slovak language, a member of the West branch of Slavic languages together with Czech and Polish, as the official language of the Slovak Republic, is a relatively young standard language. Its codification dates back to the 1850s and is based on the Central Slovakian dialect possessing many common features with the South Slavic languages, especially with Slovene, Croatian and Serb. Standard Slovak has also been influenced by not only the Czech language through a long common history dating from the early Middle Ages, but also by the two major dialect groups in the territory of what is now Slovakia. The western dialect is close to Moravian and Czech dialects, the Eastern bears resemblance and has affinities to Polish and Ukrainian, the latter being a part of the East Slavic branch of languages. These factors make the present Standard Slovak occupy a naturally central position in the family of all Slavic languages. One should also not forget the forty-odd-year influence of Russian as the foreign language No.1 in the Communist



Czechoslovakia (with up to twelve-year compulsory studies in our schools, beginning in the third-fourth forms of primary schools up to university levels), which also contributed to the shaping of the young Standard Slovak.

With the recent fall of the Iron Curtain in late 1980s and the resulting post-communist changes, Slovakia has found itself linguistically on the crossroads of two major influences – Slavic and Germanic. The capital Bratislava lies 65 km east of Vienna along the Danube river; not too distant are Romance language territories with North Adriatic region about 400 km bee-line. The above influence also includes that of a minor European language, Hungarian, during the late 19th and early 20th century and centuries-old Latin cultural and linguistic heritage. The scholarly influence of the Latin language on the present territory of Slovakia was very marked until the mi-19th century as the only practical written standard language uniting the multinational Hapsburg Empire.

3.2. The result of all this is multilingualism for most educated speakers in Slovakia. Any educated Slovak combines in his/her communicative patterns not only linguistic influences of the three major language groups in Europe (Slavonic/Germanic/Romance, plus the Latin system of grammatical thinking also present in the restored Hungarian grammar), but also the feeling of the common territory shared by the above language groups in the sub-Carpathian basin. All this makes the present standard Slovak a pliable and open linguistic system with respect to both historical and geographical influences. The closeness of both Vienna and Budapest, two major Central-East-European capitals has already caused some interest and continuing concentration of Western business trying to establish itself in the post-Communist countries, including Russia and its Euro-Asian dimensions.

While English is undisputedly the first-rank means of communication in the world (along with this part of Europe), one should not forget to “see the German-speaking sea“, once the linguistic mainstay of Central Europe. Jews and the German-based Yiddish suffered a fatal blow in the Holocaust, and the once powerful German-speaking empires were weakened and divided politically and geographically. Recently, there has been a stubborn

attempt to linguistically “Russify“ the emptied area, under the slogan “Learn Russian – the world language of peace and progress“. Both of the above realities have now ended. The time has come to summarize their positive aspects and utilize them for and in the near future.

### 3.3. “Esperanto“

Not incidentally; it was in the Jewish/Yiddish cultural sphere of the Central-East-Europe-partitioned Poland that the idea of Esperanto was born in 1887. This, mostly Romance-base, artificial language was an attempt to bring simplified Latin into world use again on democratic principles at a time when German and Russian in the region (as it was Hungarian in Slovakia), and English and French in the rest of the world, were struggling for territorial gains. The “Esperanto-for-the-U.N.O.-language“ attempts have failed, not only because of the political pressure of the superpowers but mainly because this language was based on an artificial reality. In reality, natural languages exist as mother tongues of their speakers (although influenced by education, including national and political interest) and uprooting them would be difficult, and also unnecessary. What is needed, however, seems to be the gradual overlapping of both political and linguistic influences, especially in Central and East Europe. What the Slovaks and their language have imbibed through centuries of their development, they are now willing and able to pay back: it could be a modest contribution toward mutual understanding between the former Eastern and Western blocs, from the position and on the territory which, by historical coincidences, have become naturally central. It should be underlined here that this is to mean a “golden middle road“, not a self-styled controlling centralism.

All Slavic languages are, in a rather uniform way, typologically different from both Germanic and Romance languages: in their inflectional character, rich morphology etc. By suggesting a project

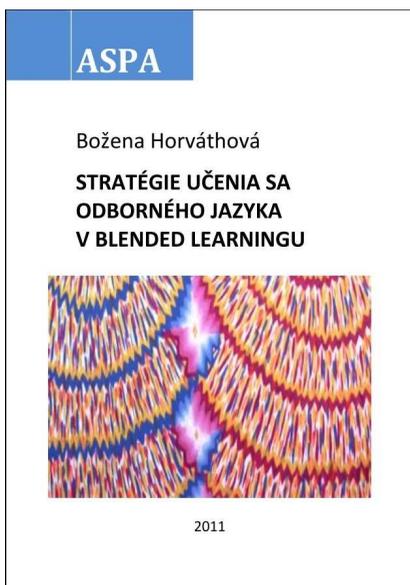
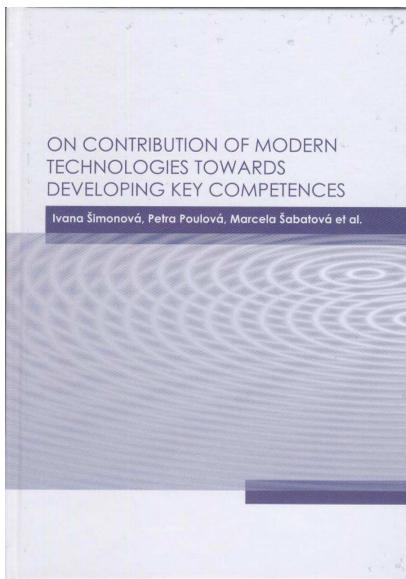
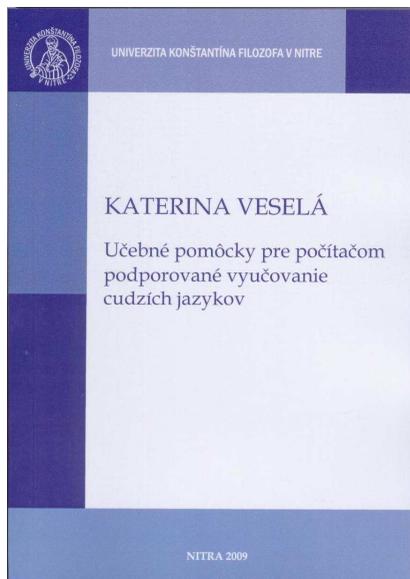
“THE SLOVAK LANGUAGE AS AN ESPERANTO OF SLAVIC LANGUAGES“ (S.E.S.)

we are trying to address possible sponsors and interested specialists as cooperators, to help produce modern Slovak textbooks (within a maximum period of two years (July 1995 – June 1997) based on the experience with English, German and French-as-foreign-language textbooks used in our language schools and elsewhere. These would be used by Western students, politicians, businessmen etc., who could take them as their first step in approaching the vast world of Central and Eastern Europe and its population speaking Slavic languages. This population is estimated at present to number 210 million, compared with the 180 million speakers of both Germanic and Romance languages in Europe today. Continental Europe has thus a markedly Slavic character – which should be neither overlooked nor overestimated. It needs a sophisticated approach towards balancing the knowledge of major languages with other fields of interest within the European dimension in a most natural way possible.

### **CODA or CODE?**

Why Slovak? How and when, who and what, how long and how much? The reasons for learning the elements of this central Slavic language have been expounded throughout the paper. The above PROJECT was discussed with several institutions, mostly U.S.-based. And the time is slowly being fulfilled (Mk 1,15). Time IS Money: but it is also creation requiring approaches untried so far. A look from within combined with the notion of how a centre of gravity works, not only in physics: by grasping it we grasp every moment of the situation. The post-Babel confounding of language can only be undone in patient co-operation with Him who will “let us make us a (BETTER) name“ (Gn 11,4-9) than we have made it for ourselves.

**Bibliografická poznámka:** Príspevok bol v *MEDACTA' 95. Zborník 5 – Európska dimenzia vo výchove a vzdelávaní mládeže pre nasledujúce tisícročie*. Nitra, 1995. ISBN 80-967339-5-8, s. 67-79.



Obr. 56-58: Výber z publikácií KLIŠ k tematike počítačom podporovanej výučby cudzích jazykov (Veselá, K.: *Učebné pomôcky pre počítačom podporované vyučovanie cudzích jazykov*. Nitra: UKF, 2009, ISBN 978-80-8094-602-9; Šimonová, I., Poulová, P., Veselá, K., Munková, D.: *On Contribution of Modern Technologies towards Developing Key Competences*. Hradec Králové: UHK, 2009, ISBN 978-80-86771-38-0; Horváthová, B.: *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learningu*. Nitra: ASPA, 2011, ISBN 978-80-89477-05-0

## **INTERFERENCIA MEDZI JAZYKMI U DVOJJAZYČNÝCH JEDINCOV**

**Anna Hurajová**

### **Abstrakt**

Z jednoduchého porovnania počtu jazykov sveta a počtu existujúcich krajín je zrejmé, že počet jazykov mnohonásobne prekračuje počet krajín, a teda bilingvizmus a multilingvizmus sú podstatne rozšírenejšie ako monolingvizmus. Príčiny vedúce ku vzniku bilingvizmu u detí môžu byť rôzne (politické, ekonomické, spoločenské, kultúrne). V mojej výskumnej práci používam termín intencný bilingvizmus, keďže aj bilingvizmus mojich dvoch detí Henricha a Veroniky je výsledkom takéhoto prístupu k výchove. Cieľom mojej výskumnej práce je preskúmať, porozumieť a opísať, či a akým spôsobom narastá interferencia medzi slovenským a anglickým jazykom intencne dvojjazyčných jedincov v období, keď druhý jazyk začne byť vyučovaný, pričom sa jedinci začínajú učiť čítať v oboch jazykoch. Pri uskutočňovaní kvalitatívneho výskumu budeme používať kombináciu troch výskumných metód – participatívne pozorovanie, rozhovor (interview) a vytváranie audio- a videozáznamu ako metódy zhromažďovania údajov.

### **Kľúčové slová**

bilingvizmus, intencný bilingvizmus, interferencia, kvalitatívny výskum, pozorovanie, rozhovor

### **Abstract**

Facing the fact that the number of languages multiply exceeds the number of states, the vast majority of the world's population, in whatever form or conditions, is bi- or multilingual. The reasons leading to children's bilingualism can be various (political, economic, social, cultural). In my research work I use the term intentional bilingualism, as both my children Henrich and Veronika have been addressed in both languages – English and Slovak – and this approach falls into category of intentional bilingualism. The aim of my research work is to explore, understand

and explore, if and how interference between Slovak and English languages by intentionally bilingual individuals occurs. When conducting qualitative research, we will use a combination of three research methods – participant observation, in-depth interview and creating audio and video records as a method of data collection.

### **Key words**

bilingualism, intentional bilingualism, interference, qualitative research, participant observation, in-depth interview

Z porovnania počtu štátov (vyše dvesto) a počtu jazykov (okolo päťtisíc) na svete je zrejmé, že počet jazykov mnohonásobne prevyšuje počet krajín. Z toho teda vyplýva, že bilingvizmus, trilingvizmus, resp. multilingvizmus sú vo svete podstatne rozšírenejšie ako monolingvizmus. Veľká časť svetovej populácie je bilingválna.

V slovenskej lingvistickej literatúre sa výskum v oblasti bilingvizmu vždy sústreďoval najmä na slovenské nárečia v slovenských komunitách v okolitých krajinách (Štefánik, 2000). V súčasnosti sa téme bilingvizmu venuje napríklad Štefánik (anglicko-slovenský a slovensko-anglický bilingvizmus) a Menyhárt (maďarsko-slovenský bilingvizmus).

V zahraničí sa téme bilingvizmu začala venovať pozornosť až v dvadsiatych rokoch dvadsiateho storočia. V centre záujmu lingvistov a psychológov bol predovšetkým vplyv dvojjazyčnosti na vývin myslenia a inteligenciu jednotlivca (Štefánik, 2000), pričom prevažoval názor, že bilingvizmus má rozhodne negatívny vplyv na myslenie a inteligenciu človeka. Približne v päťdesiatych rokoch minulého storočia sa názory na vzťah bilingvizmu a myslenia (aj inteligencie) začali meniť, ako reakcia na výsledky výskumov porovnávajúcich monolingválne deti zo stredných vrstiev a bilingválne deti z rodín prisťahovalcov v USA. Výskumy preukázali kladný vplyv dvojjazyčnosti na intelektový vývin detí (Štefánik, 2000).

V súčasnosti prevažuje tendencia zameriavať pozornosť viac na rozdiely, napr. medzi monolingválnymi a bilingválnymi jedincami, na interferencie medzi ovládanými jazykmi, ako na vplyv bilingvizmu na inteligenciu.

Príčiny vedúce ku vzniku bilingvizmu u detí môžu byť rôzne. Podľa Štefánika, vznik a existenciu bilingvizmu ovplyvňujú politické, ekonomické, spoločenské alebo kultúrne faktory. Bilingvisti môžu pochádzať, napr. z oblastí jazykových menšín alebo môžu byť príslušníkmi väčšinového národa, resp. ich dvojjazyčnosť môže byť výsledkom prístupu k bilingválnemu prístupu vzdelávania. Menšinovým, ale v súčasnosti na Slovensku čoraz rozšírenejším motívom vzniku bilingvizmu u detí sa stáva bilingvizmus vyvolaný snahou rodičov naučiť dieťa cudzí jazyk, ktorý nie je ich rodným jazykom, a využiť tak kladné vplyvy bilingvizmu na kognitívny rozvoj dieťaťa (**intenčný bilingvizmus**).

### **Základné pojmy a terminológia**

Definície pojmov bilingvizmus, resp. dvojjazyčnosť sú v odbornej literatúre uvádzané veľmi rôznorodo a dvojjazyčným hovoriacim je prisudzovaný veľmi odlišný rozsah kompetencií – od porozumenia jazyka až po ovládanie jazyka na úrovni rodeného hovoriaceho, vrátane stotožnenia sa s príslušným jazykovým a kultúrnym spoločenstvom. My sa v našej práci budeme držať pojmu **intenčný bilingvizmus**, ako ho uvádza Štefánik (Štefánik, 2000).

Pojem **intenčný bilingvizmus** sme vymedzili podľa (Štefánik, 2000) – jedná sa o „*druh bilingvizmu u detí, ktorý vznikne, keď sa jeden z rodičov rozpráva s dieťaťom jazykom, ktorý nie je jeho materinským jazykom*“. Niekedy sa v odbornej literatúre uvádza aj pojem **umelý bilingvizmus** – artficial bilingualism (Cunningham-Andersson, 2004), avšak Štefánik (2005) odporúča daný druh bilingvizmu označovať ako **intenčný** hlavne kvôli motivácii zo strany rodičov, aby sa táto forma jazykovej výchovy úspešne presadila v praxi.

Pojem **interferencia** – odchýlka alebo viaceré odchýlky od noriem ktoréhokoľvek z jazykov používaných v reči, u bilingvistov v dôsledku ich znalosti viac ako jedného jazyka. Interferenciu nájdeme vo všetkých rovinách jazykového systému: vo fonetike, fonológii, v morfológii, syntaxi i nadvetnej syntaxi, sémantike i v lexike. Na základe rozdielu medzi ustálenými a príležitostnými odchýlkami možno rozlišovať *statickú* interferenciu a *dynamickú* interferenciu; jedno zo štádií jazykovej difúzie (Štefánik, 2000).

Pojem **transferencia** – prenos elementov, pravidiel a systémových javov z jedného jazyka bilingvistov do druhého. Rovnako ako interferencia sa môže uskutočňovať na všetkých rovinách jazykového systému (podľa toho potom hovoríme o fonologickej, lexikálnej, syntaktickej a sémantickej transferencii) (Štefánik, 2000).

Weitzman (2007) definuje pre bilingválnych jedincov dva typy jazykových schopností: BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), ktorá sa vzťahuje na priamu „face-to-face“ obsahovo viazanú komunikáciu, napr. deti predškolského veku, a ktorú jedinci používajú pre každodennú sociálnu interakciu. Na druhej strane CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency) sa vzťahuje na vysoko abstraktnú komunikáciu, napr. na vyučovacích hodinách a umožňuje žiakom riešenie problémov, tvorbu predpokladov, predstavivosť, navrhovanie a zdôvodňovanie v situáciách, s ktorými doposiaľ nemali osobné skúsenosti. Táto schopnosť je prerekvizitou k učeniu sa písať a čítať a celkovému vzdelávaciemu úspechu (Weitzman, 2007). Navyše autorka vyslovuje záver, že ak dieťa nemá dostatočnú slovnú zásobu, ktorá by mu umožňovala učiť sa čítať v druhom jazyku, takíto jedinci budú mať neskôr ťažkosti pri učení sa v škole. Rovnako ako uvádza Baker (2003), na dosiahnutie CALP musí mať dieťa dostatočné kognitívne zručnosti vo svojom prvom jazyku. Popritom vhodnými a správne načasovanými zásahmi je možné posilniť rozvíjanie jazykovej schopnosti CALP.

Problematikou čítania a písania bilingválnych žiakov sa zaoberá napríklad aj Baker (2003), kde odpovedá na niektoré otázky ako: *Má sa dieťa začať učiť čítať najskôr v jednom jazyku? Ako pomôcť dieťaťu čítať v oboch jazykoch? Je dôsledkom bilingválnosti, ak sa dieťa pomalšie učí čítať?* Dokonca sa snaží okrajovo odpovedať aj na otázku: *Bude učenie sa čítať v druhom jazyku ovplyvňovať čítanie v prvom?* Jeho práca je však orientovaná predovšetkým na bilingválnosť anglosaských a románskych jazykov. Autor uvádza niekoľko postupov a stratégií, ako postupovať s dieťaťom pri učení sa čítať v oboch jazykoch. Jeho prístupy je možné zovšeobecniť nasledovne: kľúčovou stratégiou je povzbudzovať dieťa, aby čítalo najskôr v prvom jazyku a pociťovalo úspech pri získavaní čitateľskej kompetencie. Keď dieťa začne čítať



samostatne, je pripravené si rozvíjať čitateľskú kompetenciu aj v druhom jazyku. Kľúčovým faktorom pritom stále zostáva skutočnosť, že čítanie a písanie predstavujú pre dieťa potešenie.

Otázke možných problémov pri učení sa čítania u dvojjazyčných jedincov sa venuje napríklad aj Geva, (2006). Autorka sa tu zaoberá rizikami pre vznik porúch čítania v druhej reči. Autorka však uvádza, že vedecké poznatky posledného desaťročia naznačujú, že bilingvizmus nemá žiadny rozhodujúci vplyv na schopnosť učiť sa čítať a písať v druhom jazyku.

### **Cieľ výskumu a výber osôb**

Zdrojom našej témy a z nej vyplývajúcich výskumných otázok sú vlastné skúsenosti z osobného života, ktoré nás inšpirovali k začatiu výskumu bilingvizmu. Ako matka dvoch detí – osemročného Henricha a päťročnej Veroniky – som metódu intencného bilingvizmu aplikovala na obidve deti od ich narodenia. Z doterajších pozorovaní môžem konštatovať, že starší syn Henrich už nadobudol jazykovú schopnosť v anglickom jazyku na úrovni BICS podľa delenia Weitzmanovej (2007). V súčasnosti sa u neho výrazne prejavuje snaha o čítanie slov a celých viet v anglickom jazyku. A práve aj na vývine jeho reči bude uskutočňovaný výskum zmeny interferencie medzi jazykmi intencne bilingválneho jedinca.

Cieľom mojej výskumnej práce je preskúmať, porozumieť a opísať, či a akým spôsobom narastá interferencia medzi slovenským a anglickým jazykom intencne dvojjazyčných jedincov v období, keď druhý jazyk začne byť vyučovaný, pričom sa jedinci začínajú učiť čítať v oboch jazykoch. Jedným z výsledkov bude ukázať možné riešenia využitia interferencie, resp. transferencie pri učení sa čítať a písať v daných jazykoch (slovenčine a angličtine).

### **Hlavné výskumné postupy**

Základnou a pre nás najľahšou úlohou na začiatku nášho výskumu je otázka, aké výskumné metódy použiť a v akom poradí ich využiť. Situáciu nám uľahčila publikácia Gavoru (2007), v ktorej sme našli odpovede na mnohé otázky a ktorá nás nielen že presvedčila o zmysluplnosti a význame kvalitatívneho výskumu, ale dáva aj jasné odpovede týkajúce sa použitia konkrétnych výskumných metód.

**Kvalitatívny výskum** sa pomocou interpretácií snaží zistiť a prípadne vysvetliť motiváciu, hodnotové orientácie alebo záujmy jedincov. Ondrejko (2002, s. 101) uvádza klady kvalitatívneho výskumu: „Povaha každého spoločenského javu, procesu, vzťahu, útvaru a pod., ktorá je osobitá, vždy iná a neopakovateľná, znamená viac, než sa dá o nej vypovedať prostriedkami takého poznania, ktoré sa orientuje na jej pochopenie iba ako matematicky zistiteľnej veličiny. Znova treba zdôrazniť naliehavosť uvedeného problému v prípade výchovy a vzdelávania.“

Pre kvalitatívny výskum sme si vytýčili okruhy problémov, ktoré uvedieme do systému pomocou kódov. Obsahy týchto kódov môžu byť zaradené do šiestich širšie formulovaných oblastí (otázok):

- Aký vplyv má prostredie na osvojenie jazyka dieťaťom?
- Kedy sa má dieťa začať učiť čítať v druhom jazyku?
- Vyžaduje výchova bilingválneho dieťaťa zvláštnu prípravu a zvláštny prístup rodiča?
- Aké postupy volí a aký prístup zaujíma rodič pri pomoci dieťaťu učiť sa čítať v druhom jazyku?
- Aké problémy sa môžu vyskytnúť pri učení sa čítať v druhom jazyku?
- Ako sa vyvíja dvojajazyčnosť dieťaťa po nástupe do školy?

### **Výskumné metódy**

Pri uskutočňovaní kvalitatívneho výskumu budeme postupovať v súlade s výskumnými metódami, ako sú charakterizované podľa Gavoru (2007).

**Participačné (zúčastnené, účastnícke) pozorovanie bilingválneho dieťaťa v domácom bilingválnom prostredí.** Toto pozorovanie bude (je) dlhodobé a intenzívne. Podľa toho, na ktorú výskumnú otázku sa budeme zameriavať, budeme pozorovať participanta (Henrich), napr. pri komunikácii s mladším súrodencom (Veronika) v anglickom jazyku, jeho vzťah ku knihám v slovenskom a anglickom jazyku, pozorovať ho pri čítaní v anglickom jazyku atď.

Priebeh činností a rozhovory medzi deťmi sa budú nahrávať pomocou diktafónu a (alebo) zaznamenávať do poznámkového bloku alebo do notebooku. Bude sa zapisovať to, ako vyzerá

prostredie, situácia, činnosť, aj to, čo osoby povedali. Po odchode z „terénu“ doplníme záznam z pozorovania svojimi poznámkami a komentármi. Materiál, ktorý týmto spôsobom získame, budeme datovať, udalosti označovať nadpismi, materiál stránkovať, osoby a miesta zreteľne vyznačovať a pomenovávať.

**Rozhovor (Interview).** V našom výskume plánujeme použiť rozhovor ako sekundárnu výskumnú metódu, pričom ako hlavná výskumná metóda nám bude slúžiť zúčastnené pozorovanie. Interview sa používa ako jediná metóda výskumu, alebo spolu s inou výskumnou metódou (napr. s pozorovaním), pričom môže byť primárnou (hlavnou) výskumnou metódou alebo sekundárnou výskumnou metódou. Metódy si taktiež môžu byť rovnocenné.

**Vytváranie audio a videozáznamu ako metóda zhromažďovania údajov** (Švaříček, 2007). Metódu vytvárania audio a videozáznamov plánujeme využiť spolu s metódou interview (rozhovoru), a to paralelne. Pri úplne neštruktúrovanom rozhovore môže byť písomné zaznamenávanie ťažké a môže pôsobiť rušivo na prirodzenú plynulosť komunikácie. Riešenie vidíme vo využití záznamovej techniky: audio-, prípadne aj video-. Výhodou audio- (video) záznamu je zvýšenie objektivity pri vyhodnocovaní údajov.

### **Prínos plánovaného výskumu**

Výsledky výskumu môžu významne obohatiť znalosť problematiky didaktiky anglického jazyka vo vzťahu k intencnému bilingvizmu žiaka začínajúceho sa učiť obidva jazyky cielene v edukačnom procese.

V rovine teoreticko-pedagogickej prinesie výskum relatívne detailné a štruktúrované poznanie problematiky intencného bilingvizmu vo fáze učenia sa čítať a písať v obidvoch jazykoch.

Navrhovaný výskum má rovnako význam metodologický. V práci budú navrhnuté a otestované postupy a pomôcky vychádzajúce práve z interferencie jazykov na uľahčenie uvedenej fázy učenia sa pre bilingválneho jedinca.

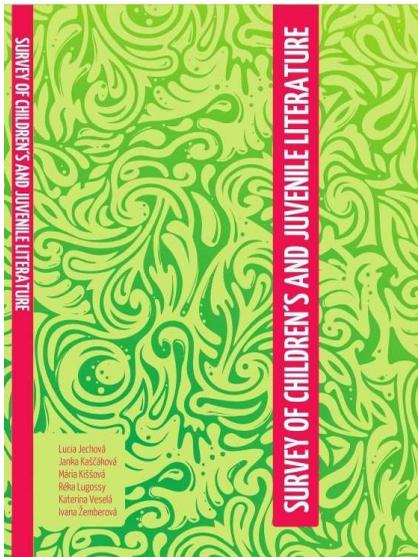
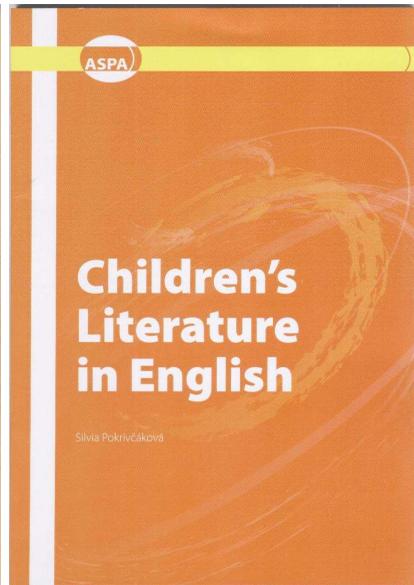
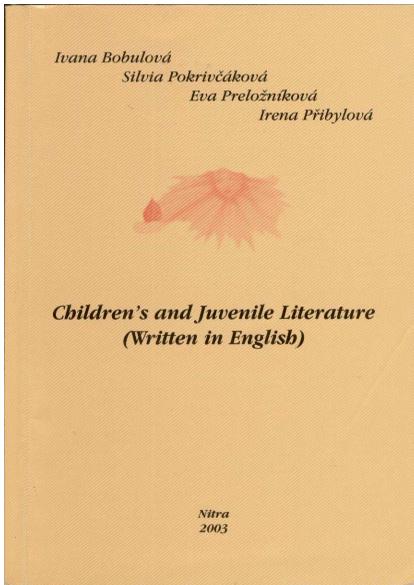
Jedným z prínosov bude tiež naznačenie možných riešení využitia interferencie, resp. transferencie pri učení sa čítať a písať v obidvoch jazykoch.

### **Použitá literatúra**

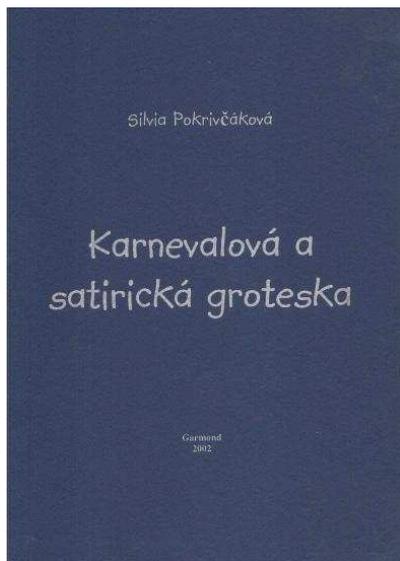
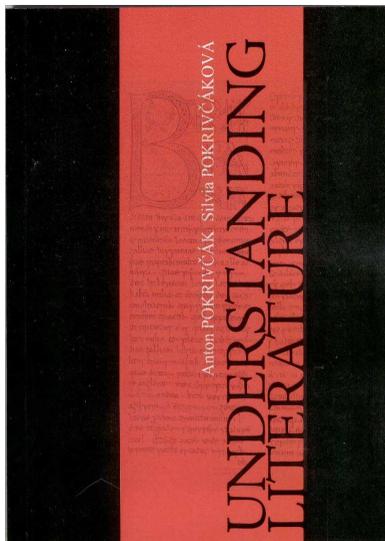
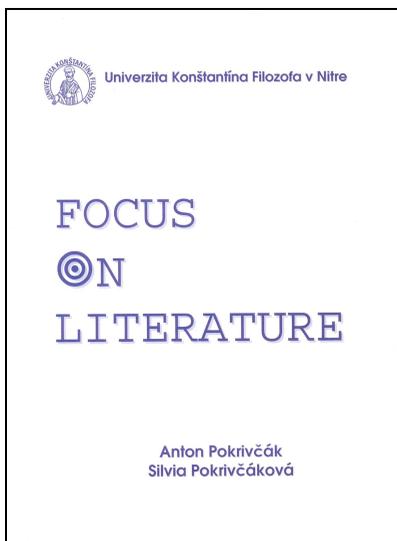
- BAKER, C. 2003. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 2003.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U., AND ANDERSSON, S. 2004. *Growing up with two languages: A Practical Guide* (2nd edition). London: Routledge, 2004.
- GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského Bratislava, 2007.
- GEVA, E. 2006. Learning to read in a second language: Research, implications and recommendations for services. In Tremblay R. E., Barr, R. G., Peters, R. D., (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], (p. 1-12). Montreal, QE: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum*. Portál, Praha, 2005.
- ONDREJKOVIČ, P. 2002. K metodologickým otázkam kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu (v sociológii výchovy). In *Pedagogická Revue*, roč. 54, č. 2, s. 101-121.
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek, dva jazyky. Dvojjazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosť*. Academic Electronic Press, Bratislava 2000, 146 s.
- ŠTEFÁNIK, J. 2005. Intentional Bilingualism Revisited. In Cichon, P. (Hg.): *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005*. Wien: Praesens 2005, s. 28-46.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vedách*. Portál, Praha.
- WEITZMAN, E. 2007. *One language or Two? Home Language or Not? Some Answers to Questions about Bilingualism in Language-Delayed Children*. Available at: <<http://www.hanen.org/web/Home/AboutHanen/NewsViews/OneLanguageOrTwo/tabid/220/Default.aspx>>.

### **Kontaktná adresa**

Mgr. Anna Hurajová  
KAaA FF UCM v Trnave  
e-mail: ahurajova@yahoo.com



Obr. 59-61: Publikácie KLIŠ z oblasti literárneho výskumu a kritiky anglofónnej literatúry pre deti a mládež (Bobulová, I., Pokrivčáková, S., Preložníková, E., Přibyllová, I.: *Children's and Juvenile Literature*. Nitra: UKF, 2003, ISBN 80-8050-628-0; Pokrivčáková, S.: *Children's Literature in English*. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-1-6, Jechová, L. a kol.: *Survey of Children's and Juvenile Literature*. Brno: MSD, 2011, ISBN 978-80-7392-170-5)



Obr. 62-64: Publikácie KLIŠ z oblasti dejín a teórie literatúry (Pokrivčák, A., Pokrivčáková, S.: *Focus on Literature. (Introduction to the Study of Literature)*. Nitra: UKF, 2004; Pokrivčák, A., Pokrivčáková, S.: *Understanding Literature*, Brno, 2006, ISBN 80-86633-54-3; Pokrivčáková, S.: *Karnevalová a satirická groteska*. Nitra: Garmond, 2002, ISBN 80-968659-2-7)

## **KULTÚRA A PREKLAD**

## PRÍKLADY VÝRAZOVÝCH POSUNOV A ZMIEN V PREKLADE

Božena Horváthová

### Abstrakt

Posuny v preklade sú zmeny, ktoré vznikajú v procese prekladu ako výsledok interpretácie prekladateľa. Ide o posuny, ktorých cieľom je adekvátne vyjadriť prvky jazyka v podmienkach rozdielnosti dvoch systémov. V článku uvádzame definície a klasifikáciu daných pojmov podľa starších i modernejších teoretikov z oblasti translitológie. V príspevku sú uvedené príklady typických výrazových posunov a zmien v preklade, ktoré pochádzajú z románu Hansa Fallada *Kto si oddýchol v chládku* (*Wer einmal aus dem Blechnapf frisst*).

### Kľúčové slová

výrazové posuny a zmeny v preklade, typológia

### Abstract

Shifts in translation are changes that arise in the process of translation as a result of the interpretation of the translator. The main purpose of the shifts is to express the elements of language adequately in terms of the differences of two language systems. The definitions and the classification of the terms by various authors are provided as well. We present several examples of typical shifts and changes in translation. The source of the illustrations is the novel *Kto si oddýchol v chládku* (*Wer einmal aus dem Blechnapf frisst*) from Hansa Fallada.

### Key words

shifts in translation, classification of the shifts

---



## Úvod

Starší teoretici prekladu Levý, Catford alebo Popovič označujú rôzne prekladové operácie ako posuny alebo zmeny. Pojem posun (z anglického „shift“) definoval po prvýkrát (bez medzery) Catford (In: Gromová, s. 19) ako „zmenu, ktorá vzniká v procese prekladu prostredníctvom štrukturálnej inkompatibility medzi východiskovým a cieľovým jazykom.“ Posuny, ktoré opísal Catford sú čisto lingvistickej povahy a vykazujú predovšetkým gramatický a lexikálny charakter. Pojem posun rozšíril Popovič (In: Gromová, s. 19), ktorý posuny v preklade nechápe len ako výsledok lingvistických rozdielov, ale aj ako textové, literárne a kultúrne rozdiely. Vníma posuny ako zmeny, ktoré vznikli pri tvorbe prekladu v porovnaní s originálom a dajú sa definovať v systéme výrazových prostriedkov. Úlohou prekladateľa je podľa neho zachovať jadro originálu. Vzniknuté straty musia byť preto nahradené funkčným spôsobom. Posun by mal byť vždy vedomou zmenou voči originálu, ktorú sa rozhodol vykonať prekladateľ na základe hĺbkovej analýzy originálu.

## Typológia výrazových posunov preklade

Nasledujúca typológia výrazových posunov pochádza od Popoviča (In Gromová, s. 19):

1) *Konštitutívny posun*. Ide o objektívny a nevyhnutný posun, ku ktorému prišlo na základe rozdielov medzi jazykovým kódom originálu a prekladu a je opodstatnený rozdielnymi jazykovými a štylistickými normami východiskového a cieľového jazyka. Odohráva sa v mikroštruktúre textu (rozdiely v páde, čísle, použitie členov, infinitív, gerundium).

2) *Individuálny posun*. Ide o posun subjektívneho charakteru, ktorý dokumentuje určité zmeny individuálnych schopností prekladateľa – je výrazom idiolektu prekladateľa. Vychádza z interpretácie originálu a je vyjadrením poetiky prekladateľa. Druhy individuálneho posunu sú:

- *Simplifikácia výrazových vlastností*. Ide o neadekvátny výber slovnej zásoby, uprednostňovanie stereotypov v prekladateľských riešeniach, ktoré pochádzajú z nediferencovaného idiolektu prekladateľa a jeho poetiky

alebo preferovania prijímateľa textu. Pri simplifikácii dochádza k oslabeniu estetickej kvality.

- *Explikácia* v preklade je uprednostňovaním viacslovného vyjadrovania pred jednoslovným.
- *Tematický posun* vzniká na úrovni textu, keď je dielo chápané ako jazyková a tematická jednotka. Vyjadruje rozdiel medzi tematickými faktami, reáliami originálu a prekladu, ktoré vznikajú použitím rozdielnych denotátov.

### **Typológia výrazových zmien v preklade**

Pod pojmom výrazové zmeny v preklade rozumieme zmeny, ktoré vznikajú na mikro a makro úrovni v procese prekladu. Pod makroštylistikou prekladu chápeme usporiadanie výrazov vyššej úrovne v texte prekladu, od vety po text. Sem patrí tematická výstavba textu (dej, čas, priestor, protagonista, kompozícia). Tieto zmeny sú zvyčajne motivované komunikačnou intenciou cieľového jazyka. Pod pojmom mikroštylistika rozumieme usporiadanie výrazov nižších jazykových úrovní – od fonémy po vetu. Na tejto úrovni prebiehajú najčastejšie prekladateľské operácie. Možnosti tematických zmien a výrazových zmien uvádza Popovič nasledovne (In Gromová, s. 23-24):

- *Výrazová ekvivalencia* je adekvátnou obdobou výrazového variantu originálu. Podstatou je dosiahnutie štilistickej ekvivalencie v preklade.
- *Štylistická substitúcia* je funkčnou náhradou nepreložiteľných výrazových prvkov (napr. idiómy, reálie) prvkami s približne rovnakou výrazovou hodnotou. Tento postup znamená kódovanie nie na jazykovej úrovni, ale na úrovni štýlu.
- *Štylistická inverzia* znamená funkčný presun výrazových prvkov originálu na iné miesto v texte prekladu. Inverzia sa môže odohrávať v rámci vety alebo väčších úsekov textu.
- *Zosilnenie výrazu* v preklade je odklonením výrazových vlastností originálu s cieľom dosiahnuť vyššiu subjektivitu alebo expresívnosť v preklade v dôsledku úmyselného zdôraznenia charakteristických výrazových vlastností originálu.

- Pri *výrazovej typizácii* ide o prekladové transformácie, ktoré kladú dôraz na charakteristické výrazové vlastnosti originálu.
- *Štylistická individualizácia* je prekladovou transformáciou, ktorá zdôrazňuje jedinečné výrazové vlastnosti predlohy.
- *Oslabenie výrazu* v preklade je zoslabenie výrazových vlastností originálu (napr. zníženie expresivity).
- *Štylistická nivelizácia* je zrušenie jedinečných a špecifických vlastností výrazovej štruktúry originálu v preklade.
- Pri *štylistickej strate* hovoríme o ochudobnení prekladu a dôležité výrazové prvky originálu resp. ich úplnom zániku v preklade (strata obraznosti, expresivity).

Barchudarow uvádza (1979, s. 238) okrem toho **antonymický preklad**. Je to rozvetvená komplexná lexikalo-gramatická substitúcia, ktorá prebieha transformáciou kladnej konštrukcie do negatívnej alebo naopak, pričom aspoň jedno slovo východiskového textu je v cieľovom texte reprezentované slovom opačného významu.

Pri analýze prekladových variantov frazeologizmov sa budeme opierať prevažne o typológiu výrazových posunov Popoviča a čiastočne o prekladové transformácie Barchudarowa. Pri preklade frazeologizmov v románe *Wer einmal aus dem Blechnapf frißt* prišlo na základe hore uvedených informácií k nasledujúcim posunom:

1) Konštitutívny posun na úrovni mikroštruktúry textu bol dôsledkom rozdielov v morfosyntaktickej štruktúre.

Príslovie *Hunde, die bellen, beißen nicht* bolo do cieľového jazyka preložené ekvivalentom *Pes, ktorý breše, nehryzie*. Rozdiel možno pozorovať v použití plurálu v origináli a singuláru v preklade.

..., Hunde, die bellen, beißen nicht ...

..., pes, ktorý breše, nehryzie....

2) Individuálny posun bol dôsledkom idiolektu a poetiky prekladateľky. V zriedkavých prípadoch siahla k simplifikácii a ku explikácii, ak to bolo potrebné. Každý jazyk je bohatý na ustálené slovné spojenia, ktoré opisujú duševný stav človeka. V rámci

analýzy sa budeme venovať jednému z bežných frazeologizmov s týmto významom.

Frazeologická jednotka *nicht ganz in Ordnung sein* bola do cieľového jazyka preložená pomocou čiastočnej ekvivalencie *nemáť to v hlave celkom v poriadku*. Význam a funkcia slovenskej frazeologickej jednotky sú podobné a čiastočne súhlasí aj obrazová sféra. Frazeologizmus v cieľovom jazyku bol doplnený o prídavok *v hlave*, s cieľom verne sprostredkovať pôvodnú výpoveď. Prekladateľka sa rozhodla pre explikáciu, pretože bez rozšírenia pôvodného frazeologizmu by čitateľ v cieľovom jazyku mohol tento ustálený výraz zle pochopiť. Výraz „byť/nebyť v poriadku“ sa totiž v slovenčine nevzťahuje jednoznačne na mentálny stav človeka.

Sie sind ja nicht ganz in Ordnung.

Tuším to v hlave nemáte celkom v poriadku.

3) Tematický posun bol v tomto prípade výrazom rozdielu medzi reáliami originálu a prekladu. V súvislosti s týmto faktom použila prekladateľka substitúciu pomocou frazeologizmu s približne rovnakou výrazovou hodnotou.

Frazeologická jednotka *mit etwas über den Harz gehen*, bola v cieľovom jazyku nahradená jednoduchým slovesom *uchmatnúť*. Ide o príklad materiálneho špecifika v preklade – výrazy, ktoré označujú danosti spoločenskej reality a materiálnych daností krajiny vzniku. Vznik frazeologizmu sa týka geografie Nemecka. Harz je pohorie, ktoré sa nachádza v Nemecku. Ak by sme chceli ponechať pôvodný význam frazeologizmu, najvhodnejším ekvivalentom je výraz *ujst' za hory-za doly* alebo *ubziknúť/zdúchnuť za hory-za doly*. Týmto spôsobom sa vzdáme v preklade cudzieho prvku a nahradíme originál všeobecne zrozumiteľným, kultúrne nešpecifickým frazeologizmom. Je potrebné podotknúť, že týmto riešením sa väčšmi priblížime najmä obrazovej sfére pôvodného frazeologizmu.

... die andern gehen mit den großen Sachen über den Harz...

... čo lepší kúsok uchmatne druhý...

4) Príklady oslabenia výrazu v preklade a z neho vyplývajúce zníženie expresivity boli v niekoľkých zriedkavých prípadoch taktiež zaznamenané.

Frazeologická jednotka *sich etwas ans Bein binden* bola preložená do cieľového jazyka prostredníctvom parciálnej ekvivalencie *brať niečo na seba*. Obrazová sféra je v slovenskom preklade rozdielna avšak význam a funkcia zostávajú tie isté. Použitím tohto prekladateľského riešenia prišlo k oslabeniu výrazu a zníženiu expresivity. Podobný význam ako nemecký originál má slovenský frazeologizmus *zavesiť si na krk*. Pri použití tohto frazeologizmu by bola zachovaná aspoň obrazová sféra.

..., wozu soll ich mir die Sache ans Bein binden.

..., Prečo by som to mal brať na seba.

5) Antonymický preklad sa v preklade románu vyskytol niekoľkokrát.

Ako príklad uvádzame preklad frazeologickej jednotky *etwas schwarzsehen*. Riešenie prekladateľky predstavuje oslabenú verziu pôvodného frazeologizmu. Miernou nuansou antonymického prekladu by bol návrh *vidím to bledo*. Existuje samozrejme aj možnosť použiť pri preklade úplnú ekvivalenciu - *vidím to čierne*.

Und da sehe ich schwarz.

Nezdá sa mi to veľmi ružové.

Uvedený prehľad výrazových posunov a zmien nám umožňuje lepšie sa zorientovať v ich zozname a identifikovať a pomenovať ich v konkrétnom texte napríklad v rámci komparatívnej analýzy prekladových variantov frazeologizmov. Podľa Popoviča posuny v preklade neznamenajú nedostatočnú vernosť originálu, pretože absolútny preklad neexistuje. Existujú však cesty, ktorými možno stratené prvky originálu adekvátne nahradiť. Tieto rôznorodé transformácie sa na jazykovej a tematickej úrovni nazývajú výrazové posuny.

### Použitá literatúra

BARCHUDAROW, L. 1979. *Sprache und Übersetzung* (Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie). Verlag Progress Moskau, 1979 (VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1979).

DROSDOWSKI, G. 1996. *DUDEN Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 1996.

- ĎURČO, P. 1994. *Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1994.
- FALLADA, H. 1994. *Wer einmal aus dem Blechnapf frisst*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 1994.
- FALLADA, H. 1974. *Kto si raz oddýchol v chládku*. (Šarlota Barániková). Bratislava: Tatran, 1974.
- FRIEDRICH, W. 1976. *Moderne deutsche Idiomatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1976.
- GROMOVÁ, E. 2000. *Kapitoly z úvodu do prekladateľstva I*. Nitra: FF UKF, 2000.
- JURÍKOVÁ, M. a kol. 1992. *Slovensko-nemecký slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.
- KNITTLOVÁ, D. 2003. *K teorii i praxi prekladu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Filozofická fakulta, 2003.
- MLACEK, J. 2001. *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Bratislava: STIMUL, 2001.
- REIß, K. 1993. *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1993.
- SCHEMANN, H. 1992. *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1992.
- TRUP, L. 1994. *Slovenské frazémy v piatich jazykov*. Bratislava: IRIS 1994.
- VAJÍČKOVÁ, M., KRAME. U. 1997. *Deutsche Phraseologie (Ein Lehr- und Übungsbuch)*. Bratislava: TERRA, 1997.
- ZÁTURECKÝ, A. P. 1965. *Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1965.

### **Kontaktná adresa**

PhDr.Božena Horváthová, PhD.

KLIŠ PF UKF

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: bhorvathova@ukf.sk

## **DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Eva Reid**

### **Abstrakt**

Učenie kultúrnych aspektov cieľového jazyka by malo byť súčasťou cudzojazyčného vzdelávania. Jazyk nemôže existovať bez kultúry a nemožno ho učiť vo vákuu, ináč by sa jazyk mohol stať súborom symbolov, ktoré môžu byť nesprávne interpretované. Okrem učenia gramatiky a slovnej zásoby by mali učitelia podporovať empatiu a uvedomovanie si iných kultúr a poskytovať žiakom pravdivý obraz krajín cieľového jazyka, ako aj správne použitie toho jazyka v rôznych situáciách. Učitelia cudzích jazykov sa taktiež stávajú mediátormi rôznych kultúr. Dôležité je však učiť kultúrne aspekty v kontraste a porovnaní s vlastnou kultúrou. Porovnávaním sa žiaci učia nielen o cieľovej kultúre, ale si aj viac uvedomujú vlastnú kultúru s jej pozitívami a negatívami.

### **Kľúčové slová**

hodiny anglického jazyka, interkultúrna komunikatívna kompetencia, vedomosti, postoje, interpretácia symbolov

### **Abstract**

Teaching the culture of the target language should be an integral part of the foreign language classroom. Language cannot exist without culture and it cannot be taught in a vacuum, otherwise the language being taught would just resemble a set of symbols which could be used in a wrong meaning. Apart from teaching grammar and vocabulary of a foreign language, teachers should also promote awareness and empathy towards other cultures and to present students with a true picture of the target language countries and how the language is used appropriately in different situations. Foreign language teachers become also mediators of different cultures. The importance lies thought in teaching target cultural

aspects in contrast and comparison with own cultural issues. By comparisons pupils do not only learn about the target language culture, but become more aware of the own culture, with its positives and negatives.

### **Key words**

English language lessons, intercultural communicative competence, knowledge, attitudes, interpretation of symbols

There is a great variety of possibilities and occasions for learners to use a foreign language (in our case the English language). Nowadays there is a greater mobility of people and they can easily come into contact with members of different cultures, when they have an opportunity not only to use the foreign language, but also to use the skills of intercultural communication. Intercultural communication is therefore a very important part not only of foreign language education, but also across many subjects in education.

Dunnett, Dubin, Lezberg (2001) focus on implementation of an intercultural perspective within English language lessons. This can be made explicit by setting up courses or activities that focus on culture related themes. Inevitably, an intercultural view will be implicit in the materials utilized for instructional purposes. Beyond explicit and implicit means of teaching intercultural communicative competence, the vital element which gives language courses a feel of cultural understanding is the teachers' own attitudes. No matter how intercultural attitudes come into an English language course, all teachers must possess certain basic understanding about language and culture. Dunnett, Dubin, Lezberg (2001, p. 149) discuss six aspects of basic understanding different languages and cultures:

Languages cannot be translated word for word. All languages have idiomatic expressions which carry connotations that are beyond the meanings of the individual words.

The tone of a speaker's voice carries meaning (intonation pattern). All languages have different patterns of intonation. Also the degree loudness differs from culture to culture.

Each language – culture is concerned with gestures and body movements which convey meaning. Gestures and body



movements do not always mean the same in different languages and cultures.

Languages use different grammatical elements for describing all parts of the physical world.

All cultures have taboo topics. Proficiency in a foreign language means knowing what one can and cannot say to whom on what occasions.

In personal relationships, the terms for addressing people vary considerably among languages.

The norms of certain behaviour are set entirely within the particular culture and help the individuals to interpret experience in that culture. Individuals cannot use the same norms of behaviour outside their own culture expecting they would function the same. Individuals need to be aware of existence of other cultures and of the fact that other individuals would perceive them in turn as the ones from outside. Individuals establish social identities which they support through identifying distinctive and critical features of their cultures which serve to separate them from the outsiders (Byram 1998). Culture either includes or excludes. It is hard to say who is an insider or who is an outsider, as it is hard to say what represents a particular culture. Usually members of a certain community consider themselves as insiders and others as outsiders (Kramsch 1998).

According to Robinson (1988) we have to be aware of the fact that cultures never remain static, but they are constantly changing. Cultures change over time, where different generations interpret things differently. Culture is a dynamic system of symbols and meanings where the past experiences influence meanings, which in turn affect future experiences, which subsequently influence the future meanings. Changes in culture can also be seen between generations within the same culture, where older generations do not understand symbols of younger generations and vice versa. For example older generations do not recognize abbreviations/slang used in sms and email communication (c=see, u=you, y=why, ASAP=as soon as possible, ttyl=talk to you later), which are used by the young generation. This dynamic change in culture is underrated in foreign language teaching and learners work on the assumptions based on their own culture. In order to attempt to understand the

target language culture, we need to be aware of the changes in our own culture and to be aware that all cultures go through changes.

Most of the scholars agree on the fact, that teaching of culture should without doubt be a part of foreign language teaching. Culture should be an integral part of teaching reading, listening, speaking and writing and should not be treated as an extra skill. Apart from learning the foreign language, learners should increase their knowledge of the target culture in terms of people's way of life, values, attitudes, beliefs and how these are manifested in the linguistic categories and forms. At the same time as learning about the target language culture, learners should be led to critically look at their own culture, with the aim to understand that there is no such a thing as a superior or inferior culture. In order to acquire intercultural communicative competence, language teachers need to be well prepared to be able to provide learners with relevant cultural information, prepare extra activities, encourage and support learners' critical thinking and discussions.

According to Byram (1998), there is a tendency to treat language independently of the culture and this tendency disregards the nature of language. Teaching culture should not be considered as an extra fifth skill in addition to teaching speaking, listening, reading and writing. It should be always in the background, right from the beginning, to make evident the limitations of the learners' communicative competence and to challenge their ability to understand the world around them (Kramsch 1993). Consequently we should include right from the beginning cultural activities to enrich learners' awareness, attitudes, knowledge and skills concerning their own and other cultures, which are needed for successful intercultural communication. Kramsch claims that to learn a foreign language is not only to gain the ability to communicate but also to discover how much leeway the target language allows the learners to manipulate sounds, grammatical, syntactical forms, meanings, social norms, conversational patterns, etc. to be understood and not to be unfriendly or even rude.

According to Byram (1997) acquiring intercultural competence is a complex matter involving more than traditional language lessons. Also teachers might find it difficult to identify themselves with the objectives of intercultural competence.

Probably linguists find it more difficult than the people educated in literary criticism, who can find analogies in the skills of interpreting and discovering with the traditions of some approaches to literature. Byram (1997) names three overlapping categories of location for acquiring intercultural competence: the classroom, fieldwork, independence experience.

There is a general assumption, that classroom learning is a preparation for experience in the real world. Byram (1997) suggests that engagement with otherness in a contemporary world is simultaneous and that the dichotomy of the classroom and the real world is a false one. The classroom has advantages, such as providing systematic and structured presentation of knowledge, acquisition of knowledge and skills under the guidance of a teacher and the classroom can be the location for reflection of skills and knowledge. One of the objectives of classroom learning is to acquire knowledge of the relationships among different perceptions of someone's own and other cultures. Learners should be introduced to features of the national memory from their own culture and also of another country and how they are perceived by other societies including their own. Also skills of non-verbal communication from the target culture should be introduced. The classroom provides opportunities for teaching skills of interpreting, as knowledge and skills are inter-related. However what classroom cannot offer is the chance to develop the skills of interaction in real circumstances. The only possibility is to simulate real communication.

Pedagogically structured experience outside the classroom, i.e. fieldwork is another way of acquiring intercultural competence. Fieldwork could be a short visit organized by a teacher or learners, or a long term period of residence organized for or by the learner, who has a limited contact with the teacher during the stay. Fieldwork allows the development of all the skills in real circumstances, especially the skills of interaction. In interaction, learners have a chance to experience communication under the time pressures and to appreciate the significance of non-verbal behaviour. Especially in the long term fieldwork learners can develop attitudes including ability to cope, engage with unfamiliar conventions, etc. This experience does not necessarily lead to learning and here the role of the teacher is important in order to set the attitude objectives

(Byram 1997). Fieldwork could be adapted to the foreign language teaching, when the teaching would be organized outside the classroom. This would probably involve creating situations, in which students would be using the foreign language. It would be a kind of imitation of authentic situations, but could be very effective for intercultural teaching.

Independent learning is a part of long life learning. It can be subsequent or simultaneous with classroom learning and fieldwork. Effectiveness depends on learners' ability to continue to develop their knowledge, skills and attitudes acquired in previous learning. Otherwise, experience of otherness remains mere experience (Byram 1997).

Huhn (1978) established several criteria dealing mainly with the content of cultural education:

- providing accurate contemporary and factual information;
- relativization of stereotypes - making learners conscious of them;
- presentation of a realistic picture, not to pretend the foreign society is problem-free;
- learners should not be encouraged to accept the dominant image of society, but to question and compare whether it is foreign or own culture;
- presentation of structural and functional contexts rather than isolated facts;
- presentation of historical material in relation with contemporary society. It should be made clear that the contemporary world is a result of historical development.

According to Brooks (2001), the language teachers have to include culture into their lessons, not because they would want to teach the culture of another country, but because they have to teach it. The reason for it is, that if language is taught without teaching culture, it would be teaching meaningless symbols or symbols to which students could add the wrong meanings. Students could associate their own concepts with the foreign symbols. Successful conversational topics should be about daily tasks which should bring out identity, similarity, or sharp differences in comparable patterns of culture (greetings, patterns of politeness, intonation patterns,

taboos, festivals, music, cleanliness, etc.). Cullen (2000) warns against teaching culture with only pleasant aspects. Activities and materials should portray different aspects of culture to show contrasts within one culture (historical vs. modern, facts vs. behaviour, old vs. young people, attractive vs. shocking, etc.).

The importance lies thought in teaching target cultural aspects in contrast and comparison with own cultural issues. By comparisons pupils do not only learn about the target language culture, but become more aware of the own culture, with its positives and negatives.

According to Dunnett, Dubin, Lezberg (2001) most of the English as a foreign language programmes should be revised considering the implementation of the intercultural approach to the language teaching. They claim, that the major portion of the teaching time is devoted to the development of the four basic language skills and that it is often difficult to convince the English teachers that teaching of culture is not a secondary goal. Intercultural activities should be given the same importance in the curriculum as all other language activities. If this is not done students will consider intercultural activities as secondary to language teaching and the teachers will only pay a little attention to the cultural components. The implementation of an intercultural approach in the foreign language teaching requires not only re-examination of the traditional curricula, but also the content of teacher training programmes. While a lot of attention is paid to the theoretical backgrounds to the foreign language teaching, or linguistics, very little attention is paid to intercultural training. For example, students should not only have the competence to use language linguistically appropriately, but they must also be aware of the proper linguistic performance in diverse types of intercultural settings.

### **Bibliography**

BROOKS, N. 2001. Culture in the Classroom. In: . In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0521310458.

- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. ISBN 185359377.
- BYRAM, M. 1998. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989. ISBN 1853590177.
- CULLEN, B. 2000. *Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom*. [online] [quoted May 20, 2010]. Available at: <<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>>.
- DUNNETT, S., C., DUBIN, F., LEZBERG, A. 2001. English language teaching from an intercultural perspective. In Valdes, J., M. *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. ISBN 0521310458.
- HUHN, P. 1978. Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behnadlung. In Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 978-0194371872.
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. ISBN 9780194372145.
- ROBINSON, G. 1988. *Crosscultural understanding*. New York: Prentice-Hall.

### **Contact address**

Mgr. Eva Reid  
KLIŠ PF UKF  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
e-mail: [eva.reid@ukf.sk](mailto:eva.reid@ukf.sk)

## **PREKLAD NAD ZLATO, EURÓPSKA RENESANCIA V RUKÁCH ARABSKÝCH PREKLADATEĽOV**

**Zuzana Tabačková**

### **Abstrakt**

Predkladaný článok sa zaoberá arabským prekladateľským hnutím v stredoveku, ktoré prekvitalo tak na východe (v Bagdade), ako aj na západe (v Španielsku) arabského sveta. Ponúka veľmi stručný pohľad na autorkin výskum arabskej prekladateľskej školy počas stredoveku; pričom pozornosť venuje výberu východiskového textu, technike prekladu i spôsobu odmeňovania prekladateľov. Keďže arabské preklady najvýznamnejších diel gréckych filozofov zachránili literárne dedičstvo antiky, arabská prekladateľská škola mala značný význam pre európsku renesanciu.

### **Kľúčové slová**

preklad, renesancia, madrasa al-hikma, Bagdad, Španielsko

### **Abstract**

The article discusses Arab medieval translation movement flourishing in the east (Bagdad) as well as in the west (Spain) of the Arab world. It gives a short overview of the author's research of Arab translation school in the Abbasid rule; describing the translation process of Arab medieval translators as well as their choice of the source text, translation techniques, and rewards. As Arabic translations of the most significant ancient Greek philosophers saved the most important literary heritage of the ancient world, the Arab translation school had significant importance for the European renaissance.

### **Key words**

translation, renaissance, madrasa al-hikma, Baghdad, Spain

V súčasnej dobe mená ako Abú Bišr Mattá ibn Júnis alebo Hunajn bin Ishaq väčšine Európanov nič nehovoria. Napriek tomu práve vďaka nim dnes poznáme najvýznamnejšie diela starovekej

antickej filozofie. Ibn Júnis a bin Ishaq boli totiž súčasťou jednej z najvýznamnejších škôl prekladateľskej histórie – školy, ktorá pomohla Európe znovuobjaviť antiku. Arabskí prekladatelia boli podľa legendy vyvažovaní zlatom podľa váhy kníh, ktoré preložili; používali aj dnes aplikovateľné prekladateľské techniky a zároveň u nich nachádzame aj prvé zmienky o teoretickom uvažovaní o prekladateľskom procese.

### 1 Prekladateľ nad zlato

Známy arabský stredoveký učenec a filozof Al-Džáhiz<sup>1</sup> upozorňuje, že už v 8. storočí sa vládca Chálid bin Jazíd obklopil skupinou prekladateľov, ktorí mu svojimi prekladmi starých gréckych spisov do arabčiny mali priblížiť alchymistické praktiky výroby zlata.

Ďalší arabský kalif Al-Ma`mún vytvoril v roku 830 prvú v histórii známu prekladateľskú inštitúciu – *Bajt-al-hikma* (Dom múdrosti). Fungoval ako akadémia, knižnica i prekladateľské centrum. Prekladatelia, často z jednej rodiny, prekladali do arabčiny texty zo sanskritu, koptčiny, z jazyka pahlaví, ale najmä z gréčtiny (Vernet, 2007). Za svoje služby boli bohato odmeňovaní. Prekladateľské „remeslo“ patrilo v tom čase medzi najlepšie platené povolania, preto otec často odovzdával poznatky svojmu synovi. Zakladateľ Domu múdrosti, kalif Al-Ma`mún, vyvažoval prekladateľov zlatom podľa váhy kníh, ktoré preložili. Zachovala sa dokonca legenda, že niektorí prekladatelia z tohto dôvodu písali svoje preklady na hrubý a ťažký papier. Traduje sa, že prekladatelia si užívali bohatstvo, napríklad už spomínaný Hunajn bin Ishaq si každý deň doprial kúpeľ, kvalitné víno a bohatú večeru (Madžallí, 2009).

Dnes ostáva otáznou, či sú zmienky o podpore prekladateľského hnutia zo strany vládcu úplne pravdivé. Mnohé novšie výskumy poukazujú na to, že prekladatelia často nepracovali pre dvor kalifa, ale pre súkromných mecenášov, ktorí z rôznych dôvodov platili vlastných prekladateľov. V tejto súvislosti rozlišuje Gutas (1998) štyri základné záujmové skupiny, ktoré sponzorovali

---

<sup>1</sup> POZN. Zomrel v r. 869 (r. 255 *hidžry*), arabský stredoveký učenec, autor prác o arabskej literatúre, histórii, filozofii, ale aj biológii a zoológii. *Kitáb al-Hajawán* (Kniha o zvieratách).



prekladateľov. Okrem rodinných príslušníkov abbásovských kalifov to boli aj dvorania, vládni a vojenský hodnostári a učenci. Je však neodškiepiteľné, že arabčina bola jazykom, ktorý Európanovi v mnohých prípadoch sprostredkoval odkaz starovekého Grécka. Al Faiq (2000) uvádza, že za vlády Abbásovov bolo do arabčiny preložených približne štyristo kníh z oblasti medicíny, matematiky a filozofie. Tu je zaujímavé podotknúť, že Arabi nemali záujem o preklad krásnej literatúry, hlavne poézie. Kilito (2008) a Adonis (2003) to vysvetľujú myšlienkou, že Arabi vyzdvihovali svoju vlastnú poéziu nad ostatné a nepovažovali preto za potrebné prekladať ju.

## 2. Slovo za slovo, veta za vetu

Pod prekladom sa vo väčšine prípadov rozumel prenos poznania iných národov do arabčiny. Výstižne to vyjadril pôvodne iránsky vedec Al-Bírúní, keď povedal, že vedy všetkých krajín sveta boli preložené do arabčiny. „Krajšie stali sa sladkosťou srdca a ľúbosť jazyka rozliala sa po žilách... A nadávka v arabčine je ľúbeznejšia ako pochvala v perzštine“ (Petráček, 1977, s. 9). Zaujímavé je, že tieto slová vyslovil Peržan, ktorého rodným jazykom nebola arabčina, ale perzština.

Techniky, ktoré prekladatelia pri práci používali, boli na svoju dobu veľmi pokrokové. Nevzdelávali sa len v jazykoch, ale aj vo vedách, ktoré prekladali.<sup>2</sup> Za jedného z najpresnejších prekladateľov sa považuje Hunajn bin Ishaq. Veľkú časť života strávil v Grécku, kde sa jazykovo zdokonaľoval. Neprekladal „presne každé jedno slovo“ (*kull mufrad 'alá hadd*) ale „vetu za vetu“ (*al-džumla bi džumla*). Preložil Aristotelovu Etiku (*Kitábu al-achláqi*) a Knihu o prírode (*Kitábu al-tabí'ati*). V otcovej práci pokračoval aj jeho syn, Ishaq bin Hunajn bin Ishaq (Ammatouch, 2006).

Keďže sa prekladatelia snažili o čo najväčšiu presnosť, často sa stávalo, že vznikli viaceré preklady toho istého diela. Slávnou Aristotelovu *Poetiku*, ktorá sa neskôr stala základovým kameňom európskeho uvažovania o krásnej literatúre, preložil napríklad Abú

<sup>2</sup> Tu vidíme veľkú podobnosť so súčasným trendom, aby sa jeden prekladateľ špecializoval na konkrétnu oblasť.

Bišr Mattá ibn Júnis a zároveň Jahjá bin 'Adí. Al Faiq (2000) rozlišuje tri hlavné techniky prekladu: doslovný preklad (slovo za slovo), preklad zmyslu (nahrádzanie výrazov vo východiskovom texte sémantickými ekvivalentami) a preklad „podstaty“. V poslednom type prekladu išlo skôr o zhrnutie obsahu východiskového textu v cieľovom jazyku. Moše b. 'Ezra zdôrazňuje, že prekladateľ nesmie prekladať doslovne, lebo jednotlivé jazyky nemajú identickú štruktúru (Vernet).

Z náboženského hľadiska sa prekladateľskému remeslu nevenovali moslimovia, ale zväčša arabskí kresťania, židia alebo príslušníci iných národov v rastúcom islamskom kalifáte. Mnohí z nich používali arabčinu na každodennú komunikáciu, sýrčina bola ich liturgickým jazykom a navyše ovládali gréčtinu.

Napriek tomu, že translatológia ako veda sa vyvíja až v 20. storočí, počiatky myslenia o preklade nachádzame už v arabskej stredovekej prekladateľskej škole. Arabské ponímanie prekladateľského procesu čiastočne vysvetľujú rôznorodé arabské výrazy popisujúce prenos myšlienky z jazyka do jazyka.

Arabským ekvivalentom prekladu je slovo *tardžama*. Hans Wehr vo svojom *Dictionary of Modern Written Arabic* (1980, s. 93) uvádza nasledovné významy tejto lexikálnej jednotky: „translation, interpretation, biography, introduction, preface, foreword“. Preklad a interpretácia tu teda stoja jeden vedľa druhého. Wail S. Hassan (2008, s. x) uvádza, že slovo *tardžama* má taký istý koreň ako *radžama*, čo doslova znamená „ukameňovať“. S týmto výrazom súvisí aj celý rad ďalších slov, ako *radžm* (zabíjanie, bitie), *radžím* (ukameňovaný, zatratený), *rudžmah* (hrob, náhrobný kameň), alebo *kalám mardžúm* (neistá, nedôveryhodná reč). Autor tým vysvetľuje odmietavý postoj k prekladu poézie – keďže Arabi verili, že poézia sa v preklade stratí. Ďalším arabským slovom pre preklad je *naql* – preniesť, presťahovať, povedať iným slovom, povedať slovami iného jazyka. Rémi Brague (2009) spomína aj výraz *achradža*, t.j. *vybrať, vytiahnuť* (s. 165). Kým prvý výraz hovorí o prenášaní obsahu cudzojazyčnými prostriedkami, výraz *achradža* je spojený s myšlienkou publikovania prekladu ako textu, ktorý je určený čitateľovi v novom jazykovom, resp. kultúrnom prostredí.

Prvé teoretické myslenie o preklade nachádzame u stredovekého mysliteľa Al-Džáhiza. Ak sa podľa neho na jednom

jazyku (v zmysle *lisán, tongue*) stretnú dva jazyky (*lughatáni, languages*), každý z nich sa stáva zároveň agresorom i obeťou. Navzájom jeden druhého zrania. Prirovnáva ich k dvom manželkám (*darratáni*) v polygamii, ktoré sa nikdy nezhodnú a navzájom si ubližujú (*darra* = ublížiť, poraniť) (Kilito, 2008, s. 23-24). Podľa islamskej tradície si moslim nesmie zobrať dve ženy, ak sa k nim nevie správať úplne rovnocenne. V al-Džáhizovom tvrdení nachádzame podobné chápanie prekladateľa a jazyka – zvládnuť dva (alebo viac) jazykov na rovnakej úrovni je nemožné. Prekladateľ preto vytvára len veľmi nedokonalú podobu originálu.

Al-Džáhiz zároveň vymenúva kritériá, ktoré sú podmienkou dobrého prekladu. Ako zdôrazňuje, prekladateľ musí dokonale poznať východiskový i cieľový jazyk; musí navyše dokonale ovládať tému prekladu; mal by pracovať pod dohľadom skúseného prekladateľa a zároveň mať detailné informácie o autorovi a okolnostiach vzniku diela. Arabi si uvedomujú, že predpokladom kvalitného prekladu nemôže byť len jazyková kompetencia prekladateľa. Prekladateľ nie je len jazykovým znalcom, ale aj spoločensko-kultúrnym mediátorom, ktorý má poznatky o téme i procese prekladu. Uvedené veľmi silne pripomína súčasné myslenie o prekladateľskej kompetencii.

Keďže v dnešnej dobe dochádza k tzv. „kultúrnemu obratu“ v translatológii, je potrebné zahrnúť do myslenia o preklade aj translatologické myslenie z nezápadných kultúr. Arabská prekladateľská škola bola prvým prekladateľským hnutím (v arabských zdrojoch sa označuje pojmom *harakat=hnutie*) v širokom meradle. Vyvinula premyslený systém stanovenia kritického textu i prekladateľského editorstva. V neposlednom rade „vytiahla“ (v tomto smere je zaujímavá paralela s pojmom *achradža*) Európu zo stredoveku. A zaužívané prekladateľské postupy arabských prekladateľov majú zaiste čo povedať tlmočníkom a prekladateľom aj v súčasnosti.

### **Použitá literatúra**

- ADONIS. 2003. Arab Poetics. London: Saqi books, 2003. 108 s. ISBN 9780863563317.
- AMATTOUCH, M. 'O. 2006. *Mahattát fí táríkh at-tardžama al-'arabíja*. [online] [cit. 25. októbra 2010]. Dostupné na internete: <<http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?p=1546>>.
- A'ZAMÍ, U.Z. 2005. *Harakatu al-tardžama fí 'al-'asr al-'abbásí*. 159 s. Gámi'at Michigan.
- BRAGUE, R. 2009. *The Legend of the Middle Ages*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009. 287 s. ISBN 9780226070803.
- FAIQ, S. 2000. *Arabic Translation: A Glorious Past but a Meek Present*. In M. G. Rose (ed.) *Translation Perspectives XI: Beyond the Western Tradition* (pp. 83-98). Binghamton: State University of New York at Binghamton.
- GUTAS, D. 1998. *Greek Thought, Arabic Culture. The Graeco-arabic Translation Movement in Baghdad and Early Abbasid Society (2th – 4th/ 8th – 10th Centuries)*. NY: Routledge, 1998. 234 s. ISBN 0-415-06132-6.
- HASSAN, S. W. 2008. *Translator`s Introduction In Thou Shalt Not Speak My Language*. New York: Syracuse University Press, 2008. ISBN 0-8156-3191-X. s. vii-xxvi.
- KILITO, A. 2008. *Thou Shalt Not Speak My Language*. New York: Syracuse University Press, 2008. 102 s. ISBN 0-8156-3191-X.
- MADŽALLÍ, N. 2009. *Hunajn bin Ishaq wa 'usúr at-tardžama al-'arabíja*. [online] [cit. 11. novembra 2011]. Dostupné na internete: <<http://www.nizwa.com/articles.php?id=2783>>.
- PETRÁČEK, K. 1977. *Básníci pouště*. Praha: Československý spisovatel', 1977. 204 s.
- VERNET, J. 2007. *Arabské Španělsko a evropská vzdělanost*. Brno: L. Marek, 2007. 392 s. ISBN 978-80-86263-98-4.
- WEHR, H. 1980. *Dictionary of Modern Written Arabic*. Beirut: Librairie du Liban, 1980. 1110 s.

### **Kontaktná adresa**

PhDr. Zuzana Tabačková, PhD.  
KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra  
e-mail: ztabackova@gmail.com



UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA CUDZÍCH JAZYKOV

vedecký seminár s medzinárodnou účasťou

**Realizmus a antirealizmus  
v literatúre**

26. 11. 2003



Obr. 65: Obal CD-zborníka z medzinárodnej vedeckej konferencie Realizmus a antirealizmus v literatúre (Pokrivčáková, S., Pokrivčák, A. a kol. (eds): *Realizmus a antirealizmus v literatúre*. Nitra: PF UKF, 2004, ISBN 80-8050-673-6)

ASP A

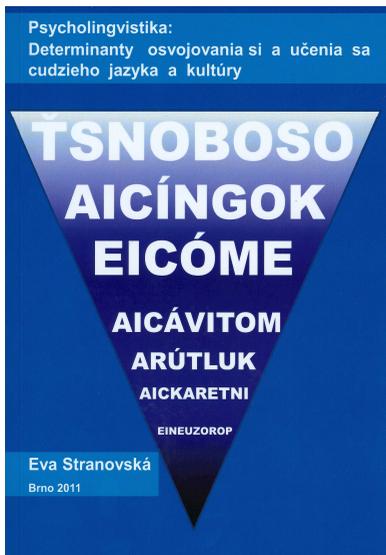
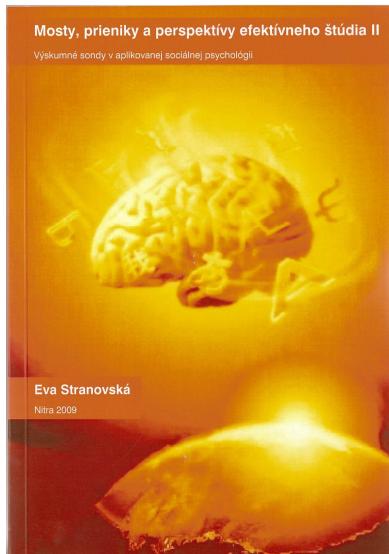
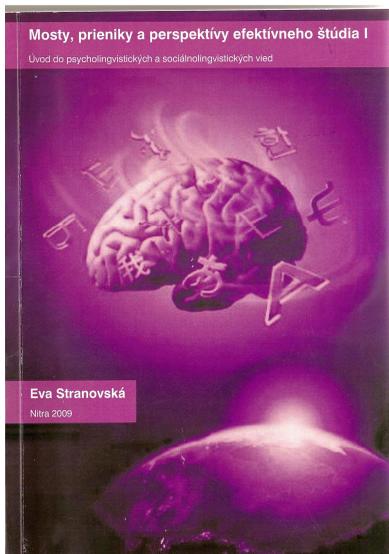
Ivana Žemberová

**TEACHING ENGLISH  
THROUGH CHILDREN'S  
LITERATURE**



2010

Obr. 66: Učebnica didaktiky cudzojazyčnej literatúry (Žemberová, I.: *Teaching English through Children's Literature*. Nitra: ASPA, 2010, ISBN 978-80-89477-02-9)



Obr. 67-69:  
Publikácie E. Stranovskej k problematike modernej psycholingvistiky a sociolingvistiky (Stranovská, E.: *Mosty, prieniky a perspektivy efektívneho štúdia I*. Nitra: ASPA, 2009, ISBN 978-80-969641-4-7; Stranovská, E.: *Mosty, prieniky a perspektivy efektívneho štúdia II*. Nitra: ASPA, 2009, ISBN 978-80-969641-5-4; Stranovská, E.: *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN 978-80-7392-181-1)

## **OHLASY NA PUBLIKÁCIE KLIŠ**

## LEARNING STRATEGIES OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN BLENDED LEARNING

**Karina Turčinová**

(Recenzia na: HORVÁTHOVÁ, B. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learningu*. Nitra: ASPA, 2011. 159 s. ISBN 978-80-89477-05-0)

University teachers try to motivate and engage their students in the teaching learning process as actively as they can. The usage of blended learning in education is therefore becoming more and more popular in the lessons as the students are already familiar with various virtual environments and the teachers can choose among numerous programmes and websites. When talking about language for specific purposes, we can certainly state, that the usage of Internet and other interactive sources is inevitable, as they provide the most up-to-date and, what is more important, authentic sources for learning foreign languages.

Learning Strategies of Language for Specific Purposes in Blended Learning is a publication which tries to reflect on the modified approach towards teaching within the requirements of modern language education. After a brief theoretical background of e-learning and blended learning and of the learning strategies, Horváthová's publication provides an insight into a research on particular blended learning course, the usage of learning strategies in it and an evaluation of the research outcomes. The publication comprises five chapters, each with several subchapters.

The first chapter of the publication defines the terms e-learning and blended learning. What we found interesting and would like to highlight in this publication is, that unlike the usual general comparison of advantages and disadvantages of the usage of e-learning, the author chose to provide the comparison of advantages and disadvantages of e-learning from the students' point of view. This is important, as the teachers really have to pay attention to the students' satisfaction and comfort in the teaching



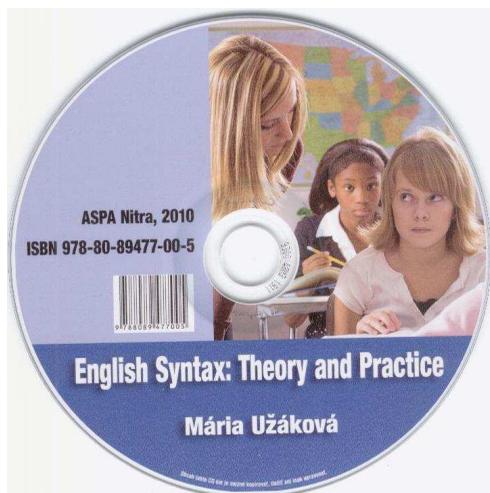
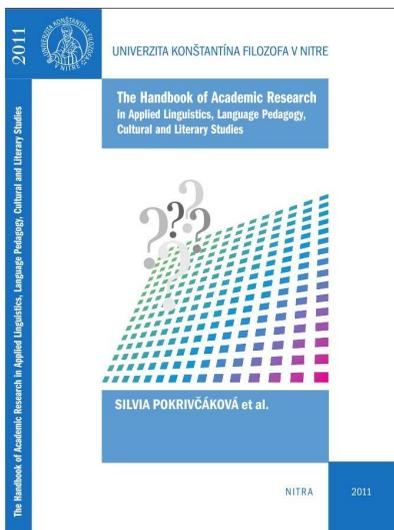
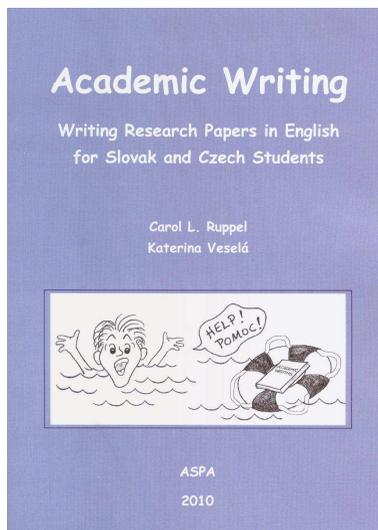
learning process. The last subchapter of the first chapter provides examples of research on blended learning conducted abroad.

Learning strategies are being described in the second chapter. Significance to this chapter is given by the provision of examples on studies on language strategies in both – traditional teaching and in teaching supported by informational technologies. The chapter is finished with the system of the learning strategies, its division and description.

The following chapter introduces the particular blended learning course created for the subject language for specific purposes (Business German) at the Department of Culture and Tourism Management, Faculty of Arts, University of Constantine the Philosopher in Nitra. This chapter details the content and aims of the course, the analysis of media and the access to design, the teaching techniques and methods and their organization in the above-mentioned course.

The final two chapters of the publication provide a description of the research that was carried out on the usage of learning strategies in the aforementioned blended learning course and the analysis of the research outcomes. The research sample comprised 59 students. The used research methods were questionnaire, interview and scaling. The blended learning course lasted three semesters. The analysis of the gathered data is given in the fifth – last chapter and is presented via verbal description and charts.

The main idea of this publication was to point at the necessity of the usage of blended learning in the teaching of subject language for specific purposes. The research outcomes supported the theories about metacurriculum, which means a combination of ) a curriculum aimed at the content and a curriculum aimed at learning strategies. The publication also highlights that an effective usage of blended learning raises students' motivation and therefore leads them towards a more autonomous learning. We recommend this publication to all teachers and researchers dealing with blended courses as it directs the attention not only to the predominantly analysed statistical data but to an analysis which takes into consideration the most important element of education – the students.



Obr. 70-72: Výber z vysokoškolských učebných textov KLIŠ (Veselá, K., Ruppel, C. L.: *Academic Writing*. Nitra: ASPA, 2010, ISBN 978-80-89477-03-6; Pokrivčáková, S. a kol.: *Handbook of Academic Research in Applied Linguistics, Language Pedagogy, Cultural and Literary Studies*. Nitra: UKF, 2011, ISBN 978-80-558-0028-8; Užáková, M.: *English Syntax: Theory and Practice*. Nitra: ASPA, 2010, ISBN 978-80-89477-00-5)

**IANUA AD LINGUAS HOMINESQUE RESERATA II =  
BRÁNA JAZYKOV K ĽUĎOM OTVORENÁ II**

**Eva Reid**

(Recenzia na: MELUŠOVÁ E., BENČIČ, S, LEMAY, D. (eds.)  
*Ianua ad linguas hominesque reserata II = Brána jazykov k ľudom otvorená II*. Paris: Asiathèque - Maison des langues du Monde, 2009. 384 s. ISBN 978-2-91525596-6)

The *Ianua ad linguas hominesque reserata II* monograph is an outcome of a scientific conference organized by teachers of the Section of Slovak Studies of the ECO departments at INALCO, in cooperation with the Constantine the Philosopher University in Slovakia. When the Slovak republic joined the European Union in 2004, the Slovak language became one of the official languages of the EU. This meant a growing interest in teaching and learning the Slovak language and also other Slavic languages. Institutions providing teaching of lesser-known languages are working in close partnerships with experts from the countries concerned. An excellent example of such partnership is evident in this publication, in which researchers from France, Slovakia, Czech Republic and Poland presented the latest advancements of knowledge in the fields of learning foreign languages from the sociological, ethnological and cultural perspective.

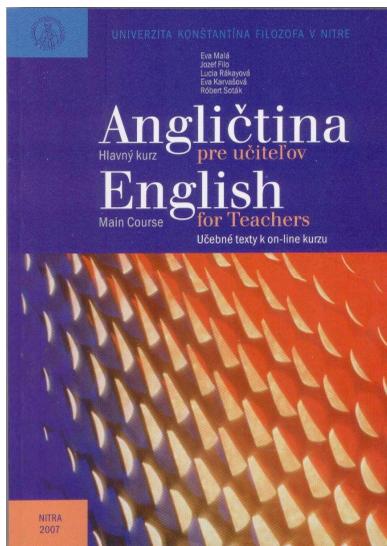
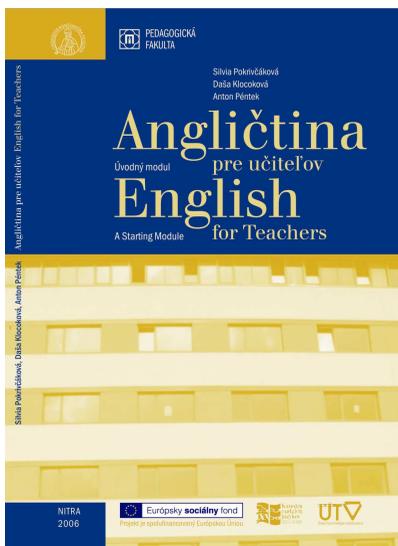
With the terminology used in teaching intercultural communication deals the paper *Výklad multikultúrneho pojmoslovia/Explication des termes liés aux notions multiculturelles* (p. 9) written by Stanislav Benčič. The paper describes communicative processes and explains epistemological aspects. The author distinguishes the reasons for presence of specific cultural aspects, the consequent communication barriers and proposes problem solving strategies. Božena Horváthová in her paper *Príklady úplnej ekvivalencie pri preklade frazeologizmov v diele Hansa Falladu "Kto si raz oddýchol v chládku"/Les exemples d'équivalence totale dans la traduction des expressions idiomatiques dans l'oeuvre de Hans Fallada "Wer einmal aus dem*

*Bechnapf frisst*” (p. 31) covers the topic of translation alternatives of idioms. The author analyzes the translated variants, explains the possible difficulties and demonstrates the aim of the authors. She pays special attention to a cultural link between idioms, comparison of idioms in the source language and the target language and clarification of the idea of translatability. The pedagogical-psychological question of pupils’ motivation in learning is discussed in the paper *Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov k učebnej činnosti a profesijná sebareflexia učiteľov/Les questions liées À la motivation pédagogique-psychologique des élèves vis-à-vis de l’apprentissage et l’autoreflexion des enseignants* (p. 57) written by Mariana Hupkova. She emphasises the application of theoretical background into the educational process. Extra attention is paid to the teacher’s professional self-reflection, which can be seen as a tool of progressive changes in schools and professional teacher’s development. Very valuable for Slovak language learners is the work of Diana Jamborová Lemay. In her paper *Slovesný vid a vidové trendy v slovenčine/La notion d’aspect et les classes aspectuelles en slovaque* (p. 80) she deals with the grammatical phenomena in the Slovak language. She presents numerous examples of modes of verbs and analyzes the problematic issues of French learners of the Slovak language. Eva Malá discusses the importance of internationalisation of educational and scientific activities of higher education institutions in *Jazyková a interkultúrna dimenzia v procese internacionalizácie vysokého vzdelávania/La dimension linguistique et interculturelle dans le processus d’internationalisation de la formation universitaire* (p. 100). These activities are performed by international research projects and programmes, bilateral and mulilateral agreements, teachers’ and student’s mobility programmes and participations at conferences, memberships in international organizations. The author also stresses out the importance of integration of intercultural dimensions into study programmes and courses. Elena Melušová approaches the issue of perception of stylistic aspects in intercultural discourse in *Percepcia štýlistických aspektov v interkultúrnom diškurze/Perception des aspects stylistiques dans le discours interculturel* (p. 124). The paper deals with a theory of political discourse and analyzes relationship between the two aspects of

politicians (doers and rhetoricians). The author also examines the listeners' perceptions and interpretations related to insufficiencies in stylistics. Gabriela Porubská and Dana Malá review the further teachers' training in Slovakia in *Ďalšie vzdelávanie učiteľov v SR z aspektu ich kariérneho rastu/La formation continue des enseignants en République Slovaque rapport à l'évolution de leur carrière* (p. 156). The paper analyzes the problems of further teachers' training within the context of current school-legislation and it demonstrates its need for carrier building for the teachers. The authors concentrate on possibilities of enhancement and updating of teachers' education in terms of changing conditions within EU. New non-traditional kinds of educational approaches in teaching foreign languages are discussed by Dušan Valábik in *Mozgovo kompatibilné vyučovanie cudzích jazykov/L'enseignement des langues étrangères à compatibilité cérébrale* (p. 182). The author focuses on the principles of brain based education, by which the learning of foreign languages has ambitions to reach qualitative higher levels. The paper also points out advantages and applicability of brain based education principles in educational process. Very progressive and attractive approach to language learning via internet is mediated by Katarína Veselá in *Internet – brána jazykov otvorená/Internet – la porte des langues toujours ouverte* (p. 207). The paper deals with possibilities of using the Internet as a support of teaching the Slovak language to foreigners. The author reviews various on-line courses, dictionaries, study materials and evaluates advantages and disadvantages of e-learning in foreign language education. Lucia Winklerová discusses the reflection of interpretative moments of children periodicals *Slniečko* a *Zornička* in *Reflexia axiologických princípov obdobia schmatizmu vo vybraných detských periodikách a ich interkultúrny dopad na detského čitateľa/La réflexion sur les principes axiologiques de l'époque du schématisme dans certains périodiques pour enfants et leur portée interculturelle sur le lecteur – enfant* (p. 228). The author focuses on the year 1969, because of the intention to introduce all literary forms, genres and value indexes of both periodicals and also because of social-political reasons. The paper summarizes, configurates, names and compares all important items and shows a complex view of (anti)values of contemporary texts and their influence on children. Maria Užáková

introduces an on-line course “Slovak for beginners”, where she is one of the authors, in *Multimediálny kurz sovenčiny pre cudzincov/Cours Multimedia de slovaque pour les étrangers* (p. 264). The interactive on-line course is designed in accordance with an innovative educational language program Proyecto IN6ENIO. The paper describes the authors’ objectives to meet the newest trends in foreign language teaching applying socio-communicative approaches. The author analyzes the complete courseware including individual sections for grammar, language functions and culture and nevertheless the evaluation and feedback parts. With the concept of teaching Slovak literature in a foreign country deals the paper written by Anna Zelenková *Ku koncepcii výučby slovenskej literatúry v inonárodnom prostredí/A propos d’une conception de l’enseignement de la littérature slovaque dans un milieu linguistique étranger* (p. 286). The paper defines the Slovak studies as culturally and historically oriented Slavonic philology against a Slavonic and non-Slavonic background. The author outlines the new status of Slovak studies in the Czech environment, where the Slovak studies are established as an authentic discipline within the Slavonic studies. Ivana Žemberová in her paper *Detská literatúra v rozvoji interkultúrnej kompetencie/la littérature pour enfants dans le développement de la compétence interculturelle* (p. 309) proposes the importance of using children’s literature in language teaching, not only in development of linguistic competences but also in development of cultural awareness and intercultural competences. The author reviews projects promoting intercultural education through reading literature. Special attention is paid to the content and language integrated learning (CLIL) as a unique component of intercultural education. The rest of the publication is composed of conference discussion papers. They all contribute to the discussion of importance of intercultural communication, sociological, ethnological and communicative aspects in foreign language learning.

**Bibliografická poznámka:** Recenzia bola uverejnená v *XLinguae. eu/ A Trimestrial European Scientific Language Review*. Vol. 2, No. 2, 2010. ISSN 1337-8384, p. 2.



Obr. 73-75: Vysokoškolské učebnice pre študentov učiteľských študijných programov (Pokrivčáková, S., Munková, D., Péntek, A.: *Angličtina pre učiteľov. Úvodný modul*. Nitra: UKF, 2006, ISBN 80-8094-022-3; Malá, E., Filo, J., Rákayová, L., Karvašová, E., Soták, R.: *Angličtina pre učiteľov, Hlavný kurz*. Nitra: UKF, 2007, ISBN 978-80-8094-133-8; Pokrivčáková, S.: *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA, 2010, ISBN 978-80-969641-1)

## AKO PÚTAVO, ZÁBAVNE A HRAVO UČIŤ (DETSKÁ LITERATÚRA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA)

Mária Kiššová

(Recenzia na: ŽEMBEROVÁ, I. *Teaching English through Children's Literature*. ASPA, 2010. 152s. ISBN 978-80-89477-02-9)

Publikácia Ivany Žemberovej *Teaching English through Children's Literature* je zaujímavým príspevkom do diskusie o vyučovaní anglického jazyka netradičným spôsobom. Autorka mapuje danú oblasť z teoretického i praktického hľadiska a svoju prácu rozdeľuje na tri základné časti. Prvá je venovaná konceptom využitia detskej literatúry pri vyučovaní anglického jazyka, pričom autorka sa okrem častejšie pertraktovaných tém zaoberá aj výsostne aktuálnou problematikou implementácie inojazyčnej kultúry do vyučovacieho procesu. Ivana Žemberová pritom zdôrazňuje, že najefektívnejší prístup k osvojeniu si cudzieho jazyka je cez priamu aktivitu (s. 10), čo podporuje tzv. nepriame učenie. Autorka taktiež podčiarkuje univerzálnosť takéhoto prístupu k vyučovaniu, no zdôrazňuje i potrebu istého prispôsobenia, či už veku, záujmom a samozrejme jazykovej zdatnosti žiakov (s. 11). Napríklad v časti 1.2. – špecificky zameranej na využitie literatúry – autorka popisuje pozitívne stránky tohto učebného „zdroja“, akými sú nepochybne autenticnosť, vnútorná hodnota – umeleckosť, pohľad na kultúru a spoločnosť, ako i význam pre emocionálny rozvoj recipienta. V časti 1.3.2. autorka prináša bližší pohľad na vzťah medzi detskou literatúrou a hrou, pričom ako ich esenciálne zložky zdôrazňuje atribúty zábavnosti, predstavivosti a fantázie – všetky súvisiace so zastrešujúcim pojmom detského výrazu.

Druhá časť – workshop – poukazuje na využitie detskej literatúry ako počiatočného impulzu pre integrované vyučovanie anglického jazyka a prírodných vied. Praktické ukážky osvetľujú autorkin prístup k problematike a opäť môžu slúžiť ako podnet pre ďalšie aplikovanie v učiteľskej praxi. Tretia časť publikácie je veľmi vhodnou metodickou pomôckou a môže nájsť využitie nielen ako podporný text pri vysokoškolskej výučbe, ale môžu po ňom siahnuť



aj samotní učítelia už pôsobiaci v praxi. Z vlastnej skúsenosti vieme, že dobrých nápadov pre vyučovanie cudzieho jazyka nikdy nie je dosť a práca Ivany Žemberovej je z tohto hľadiska veľmi praktická a užitočná. V jednotlivých častiach predstavuje a charakterizuje aktivity, ktoré roztrieduje do poézie, piesní, hier a ľudových rozprávok. Prijemným osviežením sú aj sprievodné autentické ilustrácie k vybraným aktivitám. Prínosom publikácie je prehľadné spracovanie aktivít, ako príklad jednoznačne pozitívnej inšpirácie a motivácie slúži autorkino stvárnenie shakespearovskej klasiky v netradičnej podobe *Romina a Julius*.

Z celkového pohľadu vnímame predkladanú publikáciu veľmi pozitívne. Je prínosná – a napriek nepochybne obrovskej zásobnici zdrojov a nápadov internetu – praktická na využitie. Zároveň vyslovujeme presvedčenie, že publikácia *Teaching English through Children's Literature* si isto nájde svojich priaznivcov ako medzi študentmi, tak aj medzi učiteľmi. Je vhodnou pomôckou na prekonanie „strachu z literatúry“, ktorý veľa detí i dospelých stále má. V neposlednom rade môže publikácia slúžiť i ako podnet pre podobné spracovanie literatúry a aktivít pre staršieho detského čitateľa (young adult literature).

**Bibliografická poznámka:** Recenzia bola uverejnená v *ARS AETERNA*. Contemporary fantastic fiction in interpretation and translation. CPU Nitra, 2010. Vol.2, No.2/2010. ISSN: 1337-9291)

## CA-CLIL: BLENDING THE UNBLENDABLE

**Andrea Holúbeková**

(Recenzia na: VESELÁ K. et al. *CA-CLIL: Blending the Unblendable*. Nitra: UKF, 2011. 280 s. ISBN 978-80-558-0006-6)

Monografia je výstupom projektu KEGA s názvom *Integrácia metodiky vyučovania cudzích jazykov CA-CLIL a výskumu jej efektivity do ďalšieho vzdelávania učiteľov na stredných odborných školách*; projekt č. 094-024UKF-4/2010. Hlavným cieľom projektu bolo:

- „prepojiť pedagogický výskum so školskou praxou;
- podporiť efektívne využívanie CALL, CLIL a CA-CLI na stredných odborných školách;
- dodať učiteľom a budúcim učiteľom cudzích jazykov vedomosti a zručnosti potrebné na využívanie týchto metód;
- integrovať metodiku vyučovania cudzích jazykov CA-CLIL a výskumu jej efektivity do ďalšieho vzdelávania učiteľov na stredných odborných školách;
- iniciovať integráciu CA-CLIL-u a výskumu jeho efektivity do edukačného výskumu a praxe atď.“ (KEGA, 2010)

Monografiu tvorí osem kapitol. Súčasťou každej kapitoly sú teoretické východiská skúmanej problematiky, pričom niektoré kapitoly sa venujú aj opisom výstupov výskumov, ktoré vychádzajú z predkladaných teoretických poznatkov. V úvodnej kapitole vedúca riešiteľského kolektívu projektu KEGA a editorka monografie Veselá predstavuje ciele projektu a kolektív jeho riešiteľov.

V druhej kapitole sa Horváthová zaoberá teóriami učenia (od pozitivizmu po konektivizmus), špecifikami odborného jazyka, následnou aplikáciou konštruktivizmu vo vyučovaní odborného jazyka a rozvojom kompetencií autonómneho študenta. V tretej kapitole, ktorá nadväzuje na predchádzajúcu, vyššie uvedená autorka opisuje konkrétny blended learningový kurz Odborného hospodárskeho jazyka v študijnom programe katedry Manažmentu kultúry a turizmu na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Ako uvádza Horváthová (s.49-50) „ciele kurzu boli

stanovené v súlade so základným cieľom odbornej jazykovej prípravy nefilológov, podľa ktorého majú študenti dosiahnuť komunikačnú spôsobilosť zodpovedajúcu špecifickému sociálnemu a profesionálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú.“

Štvrtá kapitola rieši vzťah medzi odborným anglickým jazykom a CLIL. Kováčiková v nej zároveň popisuje svoje skúsenosti súvisiace s výučbou odborného anglického jazyka na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite (SPU) v Nitre a uvádza svoje postrehy z pozorovania hodín odborného jazyka na Dronten University of Applied Sciences v Holandsku.

Piata kapitola je zameraná na e-learning ako súčasť blended learningu vo vyučovaní cudzích jazykov. V tejto kapitole Malá vymedzuje pojmy e-learning a blended learning, podáva návrhy na využitie e-learningu na hodinách cudzích jazykov, zaoberá sa hodnotením e-learningových kurzov a v neposlednom rade načrtáva možnosti využitia počítačov na hodinách cudzích jazykov na základných školách.

Šiesta kapitola monografie sa venuje problematike zavádzania CLIL na základných školách na Slovensku v rokoch 2005-2011. Pokrivčáková v nej podrobne popisuje ciele a výsledky projektu Comenius a dvoch výskumných projektov KEGA zameraných na CLIL a LLIL.

Siedma kapitola je o počítačom podporovanom jazykovom vzdelávaní (CALL). Šimonová v nej podrobne popisuje teoretické východiská CALL-u.

V poslednej kapitole Škodová uvádza výsledky výskumu zameraného na zisťovanie záujmu stredných odborných škôl ekonomického zamerania o implementáciu metódy CLIL. Súčasťou výskumu boli nasledujúce empirické metódy: dotazník a rozhovory s riaditeľmi a učiteľmi vybraných stredných odborných škôl ekonomického zamerania. Výsledky výskumu naznačujú, že „stredné odborné školy ekonomického zamerania majú záujem o integrované vyučovanie odborných predmetov a cudzieho jazyka.“ (s. 239)

Záverom konštatujeme, že monografia, ktorá je výsledkom spolupráce kolektívu autoriek, poskytuje ucelený pohľad na problematiku blended learningovej metodiky CA-CLIL-u, a to od

teoretických východísk až po možnosti praktického uplatnenia na stredných odborných školách ekonomického zamerania.

## OD NEVINNOSTI K IDEOLOGICKOSTI A SPÄŤ

**Silvia Pokrivčáková**

(Recenzia na: JECHOVÁ, L. a kol. *Survey of Children's and Juvenile Literature*. Brno: MSD, 2011. 163 s. ISBN 978-80-7392-170-5)

Publikácia, ktorej v našej recenzii budeme venovať pozornosť, je výsledkom tvorivej činnosti medzinárodného autorského kolektívu tvoreného 6 vysokoškolskými pedagogičkami, ktoré pôsobia na 3 slovenských a 1 maďarskej univerzite (tento fakt môže naznačovať jasný posun v rodovom zastúpení súčasnej slovenskej anglistiky a amerikanistiky, táto hypotéza však v žiadnom prípade nie je predmetom tejto recenzie). Dvojazyčná publikácia charakteru vedeckej monografie prináša 6 samostatných interpretačných sond do anglickej, americkej ale i – ako zaujímavý kontrast – českej literatúry pre deti a mládež. Keďže v porovnaní s inými oblasťami anglistiky a amerikanistiky patrí štúdium anglofónnych literárnych diel určených pre deti alebo mládež a ich publikačná prezentácia jeho výsledkov na Slovensku k menej častým úkazom, každý jeden takýto počin sa stretáva so zvýšenými očakávaniami. Recenzovaná publikácia tieto očakávania určite nesklamala.

Syntetizujúci pohľad na anglofónnu teóriu fantastických rozprávok prináša úvodná štúdia Ivany Žemberovej *Once Upon a Time Fairy Tale was Born...* Okrem uvedenia aktualizovaných definícií a klasifikácií klasických fantastických rozprávok (ako jedného zo žánrov folklórnej tvorby) Žemberová mapuje historický a súčasný stav výskumu rozprávok (mytologický prístup, migračná teória, historicko-geografická metóda, antropologická teória, psychoanalytický škola, štrukturalistické prístupy ai.), a to predovšetkým v anglofónnych krajinách.

Dve nasledujúce štúdie sa venujú nevysychajúcemu zdroju literárno-kritickej inšpirácie: fikčnému svetu J. R. R. Tolkiena. Kým

štúdia Lucie Jechovej si všima mytologické inšpirácie Tolkienových literárnych postáv vo všeobecnosti bez rozdielu ich rasovej, rodovej alebo kmeňovej príslušnosti v Stredozemi, Janka Kaščáková sa vo svojej štúdii venuje osobitne Tolkienovým stratégiám konštruovania hodnotovo aj esteticky opozitných postáv elfov a ohyzdov.

Ďalšiu dvojicu štúdií spája problematika obrázkových kníh. Štúdia Réky Lugossy na obrázkové knihy nazerá ako na autentické materiály, ktoré sprostredkujú detským čitateľom dotyky s autentickou kultúrou a jazykom (tu napríklad Lugossy otvára zaujímavú otázku recepčných dopadov ideologicky ladených obrázkových kníh). Zároveň ich vníma detské obrázkové knihy ako nezastupiteľné prostriedky pri rozvoji verbálnej a vizuálnej gramotnosti detí. Štúdia Márie Kissovej nadväzuje na tému ideologicky inšpirovanej detskej literatúry a otvára ešte zaujímavejší, kontroverzejší aspekt súčasných detských obrázkových kníh: homosexualitu a reakciu na ne. V nadväznosti na interpretáciu obrázkovej knižky *And Tango Makes Three* prináša zaujímavé výsledky prieskumu čitateľských reakcií, ktoré kniha vyvolala medzi slovenskými vysokoškólákmi.

Ako som už uviedla v úvode tejto čiastkovej recenzie, zaujímavým kontrapunktom k predchádzajúcim piatim štúdiám, ktoré sa venovali buď po anglicky písanej literatúre pre deti a mládež alebo literárnej kritike anglofónnej proveniencie, posledná štúdia Kateriny Veselej analyzuje a interpretuje poetickú tvorbu určenú pre deti z pera veľikána českej literatúry Františka Hrubína. Na tomto mieste považujem za zaujímavý fakt, že štúdia vznikala pôvodne pred približne dvadsiatimi rokmi ako súčasť diplomovej práce autorky, ktorú vypracovávala pod vedením skvelého básnika a pedagóga Milana Rúfusa. Štúdia (a jej závery) ani po rokoch nestratila nič zo svojej aktuálnosti, ba práve naopak, potvrdzuje nadčasové hodnoty Hrubínovej poetiky.

**Bibliografická poznámka:** Recenzia bola uverejnená v *Cudzie jazyky a kultúry v škole 8*: recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie spojenej s workshopmi pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. konanej 29. a 30. apríla 2011 na Katedre lingvodidaktiky a

interkultúrnych štúdií na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Nitra: UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-944-0, s. 170-171.



Obr. 76-77: Publikácie KLIŠ k problematike moderných metódik CLIL a CALL (Pokrivčáková, S. a kol.: CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. 2. vydanie. Nitra: ASPA, 2008; Veselá, K. a kol.: CA-CLIL: Blending the Unblendable? Nitra: UKF, 2011).

**III.**  
**ZO SPOMIENOK**

## **Prof. WILLIAM (BILL) NEW, PhD.**



### **Who I am and what I did at UKF**

William (Bill) New is a professor of Education and Youth Studies at Beloit College, who visited UKF as a senior Fulbright scholar during the spring term of 2010. Bill received his B.A. from Dartmouth College, and his M.Ed. and Ph.D. degrees from

Teachers College, Columbia University in New York City. Prior to becoming a college professor, Bill was an elementary and secondary teacher for many years in the New York City area. This was his second Fulbright award, the first being in Athens, Greece in 2003, where he conducted research on Roma education in a primary school in Athens. Roma education has been the focus of Bill's scholarly work for the past decade and he has published several papers in American and international journals: an article on Roma education in Slovakia, much of which was written during Bill's stay in Nitra, will appear this year in *European Education*. At UKF, Bill taught a seminar on comparative multicultural education, and sections of American English and American Studies. Students read contemporary American fiction and poetry and watched films. Television shows, and music videos with the goal of understanding and using American language in its proper cultural, social and political contexts.

### **My experiences and impression working at UKF**

The five months I spent in Nitra at UKF was one of the most rewarding personal and professional experiences of my life. With the help of my friends and colleagues, my family and I settled into



an apartment, and into the cultural life of the city and country. It may sound strange to someone who takes their everyday life in Nitra for granted, but I know we all still miss our daily treks to Tesco, lunch at one of the Hoffers, the bus, the Roma kids who lived across the way and asked us every day what our names were, and of course all the people we met. Of course, all of us remember fondly our many visits to the Foreign Police, who were always friendly and courteous, and always wanted just one more document. My colleagues at KLIŠ were so helpful and friendly— I felt much more at home with them than I do in my department at home. Some of the memories that stand out are the Winter Ball, the party at Eva R.'s "country house" with everyone crammed into the one room eating goulash and drinking wine, the student research conference, working with my colleagues on translations and publications, and then seeing everyone again when I returned last summer. Finally, I enjoyed fully my interactions with the students, and appreciated their tolerance of my idiosyncratic ways of teaching. They were always willing to go with whatever I threw at them: as I told them, I don't know much about teaching English, but I do love the American language and I'm going to make you love it too. I hope to return often to Nitra, and maybe even some day teach another class.

## Mgr. KLAUDIA LÖRINCZOVÁ, PhD.



Klaudia Lörinczová je bývalou zamestnankyňou a jednou zo zakladajúcich členov Katedry cudzích jazykov, dnes fungujúcou pod názvom Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií. Článok je jej osobným pohľadom na históriu a prvé roky katedry pod vedením doc. PhDr. Márie Malíkovej, CSc. Toto mladé pracovisko úspešne prekonalo prekážky, ako napríklad nedostatok skusených pedagógov, nevyhovujúce počiatkové priestory, a presadilo sa ako konkurencieschopná katedra s novým názvom a rozšíreným odborným

zameraním, ktorá vie prilákať veľké počty študentov a vychovať nové generácie odborníkov.

Klaudia Lörinczová is a former employee and one of the founding members of the Department of Foreign languages, today known as The Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies. This article is a personal view of the history and early years of the department under the leadership of doc. PhDr. Mária Malíkova, CSc. This young workplace has succesfully dealt with obstacels such as lack of experienced instructors, inadequate building, and managed to develop itself into a competitive department under a new name, with a new professional mission attracting large numbers of potential students, and turning them into new generations of professionals.

### **Spomienky na začiatky katedry**

V živote každého človeka sa nájde kľúčový moment, ktorý ovplyvní jeho zmýšľanie a poznačí ho, či už v dobrom alebo v zlom zmysle slova. Pre mňa osobne bol takýmto kľúčovým momentom

jeden decembrový predvianočný večer. Nespomínam si presne na rok, mohol to byť rok 1999 alebo 2000. Katedra cudzích jazykov bola vtedy relatívne mladým pracoviskom, najstarší ročník študentov bol tretí so špecializáciou jednodoborová angličtina. Členovia katedry sa stretli na poslednej katedrovej schôdzi toho roku. Zloženie katedry bolo aj vtedy veľmi dynamické. Naša skupinka pedagógov bola skromná v počte, ale zato bohatá v tom, čím bol každý schopný prispieť. Skúsená vtedajšia vedúca katedry docentka Mária Malíková a jej jazykovo nadaný zástupca doktor Dušan Užák mal na starosti hŕstku mladých a horlivých asistentov jazykárov a dvojicu amerických lektorov. Všetci sme mali ten istý cieľ: snahu urobiť diery do sveta a odovzdať svoje nadšenie pre výučbu cudzích jazykov študentom.

Katedra cudzích jazykov (KCJ) bola od svojich začiatkov pokrokovým pracoviskom vďaka docentke Márii Malíkovej, ktorá sa úspešne snažila predvídať potreby slovenskej spoločnosti. KCJ ako jedna z prvých jazykových katedier na Slovensku začala ponúkať odbornosť anglický jazyk pre učiteľov prvého stupňa základných škôl. Docentka Malíková bola skvelá analytička politickej situácie na Slovensku a skvele odhadla, čo bude trh práce vyžadovať od nových absolventov vysokých škôl, a ako môže čerstvým absolventom môže to správne vzdelanie zabezpečiť zamestnanie relatívne rýchlo. Aj napriek jej snahám je dnes, o viac ako desať rokov neskôr, stále nedostatok kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka v ročníkoch 1-4.

Dôkladná analýza trhu práce nebola jediným skvelým ťahom docentky Malíkovej. Veď aká by to bola katedra cudzích jazykov bez kvalitnej jazykovej vyučby. Počas môjho pôsobenia na katedre boli neustále k dispozícii zahraniční lektori, ktorí pomáhali v našich študentoch prebúdať záujem o jazyk, kultúru, cestovanie a medzinárodné vzťahy. Možno aj vďaka tomu sa mnohí absolventi rozhodli presadiť v zahraničí. Aj zo zahraničia je rozvoj katedry sledovaný a je pekné všímať si, že aj keď sa vedenie katedry mení, vernosť pôvodnému zámeru o kvalitnú výchovu novej generácie odborníkov zostáva a na prvé miesto sa stále stavajú študenti a ich potreby.

Pred desiatimi rokmi sme sa tiesnili v pôvodných priestoroch na Piaristickej ulici, ale nikto z nás zamestnancov ani zo

študentov to nepovažoval za sťažené podmienky, aj keď sme boli prinútení merať cestu niekoľkokrát denne medzi „hlavnou budovou“ a „Piaristickou.“ To, že sme boli akoby odrezaní od zvyšku univerzity, nám dodávalo motiváciu na vybudovanie o to lepších podmienok pre štúdium našich študentov. Napríklad, naša skromná knižnica slúžila aj ako miestnosť na štátne skúšky, ako trieda pre malé skupinky študentov, ako rokovacia miestnosť na katedrové schôdze, počítačová učebňa a aj ako reprezentatívna miestnosť pre návštevy.

Oslovila som niekoľkých bývalých študentov s otázkou, ako by zhrnuli svoje spomienky na bývalú katedru cudzích jazykov v jednej vete. V dnešnom svete internetovej komunikácie je až prekvapivo ľahké zostať v kontakte s absolventmi, nech sú akokoľvek ďaleko. S mnohými absolventmi Katedry cudzích jazykov z ročníkov 2004 a 2005 doteraz udržiavam priateľské a kolegiálne vzťahy. Mnohí z nich sú rozprchnutí po svete, niekto sa držia učiteľského remesla doma na Slovensku, iní sa vydali úplne inou cestou. Keď mi niekto odpovedal na moju otázku, bola som veľmi prekvapená tým, ako si boli odpovede podobné. Jedna bývalá študentka napísala: „Spomienky na štúdium na KCJ PF UKF mám krásne, nielen kvôli vynikajúcim profesorom, spolužiakom, ľuďom pracujúcich na tejto katedre, ale tiež hlavne kvôli domácej atmosfére, ktorá vládla na tejto katedre.“ Ďalšia absolventka sa zdôverila, že rada spomína na tie časy, keď bola KCJ ešte na Piaristickej ulici, pretože to bolo ako jedna veľká rodina. Vrávi, že „ako študentka som to vnímala ako veľmi pohodovú katedru. Cítila som to na každom kroku, mala som pocit rodinnej atmosféry, hlavne na vyučovaní. Neviem, či tá rodinná pohoda bola spôsobená tými menšími priestormi a že sme tam boli všetci pokoje.“

Ak porozmýšľam nad týmito hodnoteniami od bývalých študentov, ktorí sú dnes úspešní doma alebo vo svete, myslím si, že prirovnanie k rodine rozhodne nie je tá najhoršia spätná väzba. Rodina je symbolom starostlivosti, bezpečia, odovzdávaním tradícií a vedomostí z jednej generácie na druhú, a hlavne, je symbolom spolupatričnosti. Ak by docentka Malíková a docent Užák počuli, ako nádherne sa bývalí študenti vyjadrujú o katedre dnes, určite by boli hrdí na to, čo pred pätnástimi rokmi začali, práve tak, ako my na nich stále s láskou a úctou spomíname. Nel Noddingová vo svojej

knihe *Náročná starostlivosť v školách* (2005) zdôrazňuje, že úspešný učiteľ má mať nielen odborné a pedagogické vedomosti, ale aj talent na starostlivosť v zmysle schopnosti odhadnúť potreby každého žiaka. Starostlivý učiteľ vie rozvinúť vedomosti, podporiť učenie a vytvoriť školské prostredie, v ktorom vládne vzájomná dôvera, úcta a žiaci sa neboja experimentovať, objavovať a učiť sa aj z chýb, ktoré nie sú prejavom slabosti, ale znamením, že sa snažia riešiť náročné úlohy. Dnešná Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií tento potenciál rozhodne má: pripraviť efektívnych a starostlivých budúcich učiteľov.

Trošku som odbočila od toho predvianočného večera, ktorým som začala tieto spomienky na začiatky katedry a ktorý pre mňa vystihuje to, čím bola Katedra cudzích jazykov výnimočná. Je zaujímavé, že slovo „rodina“, ktoré použili bývalí absolventi, sa veľmi šikovne hodí aj na tento moment, zvečnený v mojich spomienkach. Keď sme prebrali oficiálne katedrové záležitosti, večer sa neskončil. Docentka Malíková priniesla vianočnú kapustnicu a začal sa jeden z mnohých večerov plný ľudskosti, spolupatričnosti a rodinnej atmosféry, z ktorého sa nikto neponáhľal domov.

### **Použitá literatúra**

NODDINGS, N. 2005. *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press, 2005.

### **Kontaktná adresa**

Mgr. Klaudia Lorinczova, Ph.D.  
Keuka College  
141 Central Avenue  
Keuka Park, USA  
klorincz@keuka.edu

## SPOMIENKY NA doc. PhDr. MÁRIU MALÍKOVÚ, CSc.

(\* 27.02.1930 - † 11.03.2006)



Doc. PhDr. Mária Malíková, CSc. sa narodila 27. 2. 1930 v Kostolnom Seku. Svoju pedagogickú kariéru začínala v šk. roku 1952/53 ako stredoškolská profesorka na gymnáziu v Bratislave. Od r. 1959 pôsobila ako odborná asistentka na Technickej univerzite v Brne, odkiaľ sa v roku 1961 vrátila za stredoškolskú katedru ako profesorka na gymnáziu v Liptovskom Mikuláši. Prvého augusta 1968 nastúpila na

vtedajšiu Pedagogickú fakultu v Nitre a tu pôsobila až do svojho odchodu do dôchodku na konci júna 2004.

Celoživotná vedecko-výskumná a publikačná činnosť doc. Malíkovej dynamicky oscilovala medzi tromi hlavnými témami: testovanie jazykových spôsobilostí žiakov, rozvoj a hodnotenie komunikatívnych zručností žiakov a odborná príprava kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre najmladších a mladších žiakov.

V akademickom roku 1971/72 absolvovala doc. Malíková ročný študijný pobyt v USA, počas ktorého sa oboznámila s najnovšími trendmi vo vtedajšej lingvodidaktike, pričom ju najviac zaujala oblasť štandardizovaného a objektivizovaného zisťovania predpokladov žiakov pre učenie sa cudzích jazykov. Skúmala viacero modelových testovacích metód, ktoré po návrate z USA tvorivo aplikovala aj na situáciu slovenských škôl. Na dlhé obdobie sa potom stala uznávanou odborníčkou na testovanie a výber žiakov pre triedy s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov. Svoje poznatky z tejto oblasti následne publikovala v knihe *Cudzozajččné didaktické testy* (Bratislava: SPN, 1978. 144 s.).

Druhou výskumnou témou, dlhodobo prítomnou v práci doc. Malíkovej, bolo rozvíjanie a zisťovanie komunikatívnej kompetencie žiakov, predovšetkým však absolventov stredných škôl. Svoje výskumné závery k tejto téme prezentovala vo svojej kandidátskej dizertačnej práci *Rečový sluch a nadobúdanie inojazyčnosti* (UK Praha, 1975, nepubl.) a neskôr v práci *Modality percepcie a cudzojazyčná výslovnosť*, 1977, 247 s., nepubl.). Sumarizáciu svojich poznatkov v tejto oblasti publikovala v spoluautorstve s prof. Z. Gadušovou aj v publikácii *Z výskumov komunikatívnej kompetencie absolventov stredných škôl v anglickom a ruskom jazyku* (Nitra: PF, 1991, 84 s.).

Treťou oblasťou jej záujmu bola odborná príprava učiteľov CJ pre všetky stupne vzdelávania. V tomto smere doc. Malíková svoju výskumnú činnosť integrovala s neúnavnou organizačnou a bohatou medzinárodnou projektovou činnosťou, ktorej výsledkom bolo nielen skvalitnenie vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva cudzích jazykov a jej obohatenie o pravidelné výmenné pobyty vo Veľkej Británii, Írsku a Nemecku (projekt S-JEP-6263/94 *Pedagogika, jazyk a porozumenie* a projekt JEP 9096-95 *Mobilitná sieť pre slovenských študentov anglického a nemeckého jazyka*), ale aj kvalifikačné a rekvalifikačné vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov, ktoré najmä v deväťdesiatych rokoch pomáhalo riešiť akútny nedostatok kvalifikovaných „jazykárov“ (projekty TEMPUS JEP 2679-92 a JEN 2679-SQ-94 *Angličtina pre strednú Európu: doškoloňovanie učiteľov cudzích jazykov*). Nedostatok kvalitných učiteľov anglického jazyka pomohol riešiť aj projekt II b *Obnova vzdelávacieho systému*, podprojekt: *Vyučovanie cudzích jazykov* (tzv. program PHARE, 1993 – 1997), v rámci ktorého aj zásluhou doc. Malíkovej bolo po prvýkrát legislatívne zakotvené jednopredmetové štúdium učiteľstva cudzích jazykov.

Neoddeliteľnou súčasťou aktivít doc. Malíkovej bola jej manažérska činnosť. Hneď po svojom nástupe na vtedajšiu Pedagogickú fakultu v Nitre prispela k vytvoreniu sekcie tzv. západných jazykov pri Katedre ruskej a západnej filológie, ktorá stála pri začiatkoch odbornej prípravy učiteľov anglického a nemeckého jazyka v Nitre. Po spoločenských zmenách v roku 1989 sa Pedagogická fakulta v Nitre rozrástla na Vysokú školu pedagogickú s tromi fakultami a doc. Malíková sa významnou

mierou zaslúžila o vznik Katedry anglistiky a germanistiky na vtedajšej Fakulte humanitných vied Vysokej školy pedagogickej a katedru viedla aj ako jej vedúca. O tri roky neskôr sa nová katedra rozčlenila a doc. Malíková sa stala prvou vedúcou Katedry anglistiky a amerikanistiky na Fakulte humanitných vied, ktorou zostala do roku 1994. Na Fakulte humanitných vied bola hybnou silou pri zavedení a legislatívnom ukotvení jednopredmetového štúdia cudzích jazykov v rámci programu PHARE a takisto zohrala dôležitú úlohu pri vzniku nového študijného odboru nazvaného Európske štúdiá (projekt S-JEP 7896/94 *Európske štúdiá*).

V roku 1997 stála pri zrode Katedry cudzích jazykov pre základné školy (dnes Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií) na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde stála pri zrode systematickej odbornej prípravy učiteľov pre 1. stupeň základných škôl v špecializácii na výučbu anglického alebo nemeckého jazyka, ktorá sa stáva kľúčovou otázkou vzdelávacieho systému práve v súčasnom období.

Doc. Malíková bola členkou početných medzinárodných inštitúcií a výborov. Bola autorkou 2 vedeckých monografií, 7 vysokoškolských učebných textov, 4 učebných textov pre ZŠ a SŠ, 35 odborných štúdií a editorkou 4 vedeckých zborníkov. Počas svojej kariéry posúdila 42 kandidátskych dizertačných prác a habilitačných spisov.



**Výberová bibliografia – knižné publikácie**

- MALÍKOVÁ, M. 1993 *K otázkam cudzojazyčných schopností. Rečový sluch*. Nitra: VŠPg, 1993. 175 s. ISBN 80-85183-89-7.
- MALÍKOVÁ, M., Gadušová, Z. 1991 *Z výskumov komunikatívnej kompetencie absolventov stredných škôl v anglickom a ruskom jazyku*. Nitra: VŠPg, 1991. ISBN 80-85183-29-3.
- MALÍKOVÁ, M., GERSTEN, B. 1990. *English at Large. An Intermediate English Course for University Students*. Nitra: PF, 1990. 318 s. ISBN 80-85183-56-0.
- MALÍKOVÁ, M. 1990. *An Introduction to the Study of English*. Nitra: PF, 1990. 80 s. ISBN 80-85153-89-7.
- MALÍKOVÁ, M. 1990. *Cudzojazyčné testy v teórii a praxi*. Nitra: PF, 1990. 160 s. ISBN 80-85153-30-7.
- MALÍKOVÁ, M. 1989. *Selected Chapters on Theory of Teaching and Learning*. Nitra: VŠP, 1989. 122 s. ISBN 80-85175-17-7.
- MALÍKOVÁ, M. 1989. *Cizojazyčné testy ve škole*. Brno: Pedagogický ústav, 1989. 94 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1989. *Prognosticko-diagnostický test cudzojazyčných schopností žiakov*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1989. 50 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1980. *Anglické odborné texty pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1980. 120 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1979 *Zbierka literárnych textov v anglickom jazyku*. Nitra: OPS, 1979. 202 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1978 *Cudzojazyčné didaktické testy*. Bratislava: SPN, 1978. 202 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1976. *English in the Classroom*. Bratislava: SPN, 1976. 234 s.
- MALÍKOVÁ, M. 1960. *Useful English*. Brno: VAZZ, 1960. 178 s.

Podľa archívnych materiálov UKF spracovala Silvia Pokrivčáková

**ZOZNAM ABSOLVENTOV KATEDRY  
LINGVODIDAKTIKY A INTERKULTÚRNYCH ŠTÚDIÍ  
PF UKF V NITRE**

**ZŠ AJ**

**Akademický rok 2003/2004**

Gúčíková Katarína  
Keleová Alexandra  
Melišková Katarína  
Miháhlíková Miroslava  
Pecková Zuzana  
Petříková Katarína  
Turčeková Helena  
Zollerová Jarmila

**Akademický rok 2004/2005**

Badová Marcela  
Brabcová Linda  
Buranská Katarína  
Danielová Beáta  
Halamová Petra  
Hamráková Ludmila  
Harmadyová Renáta  
Chumová Zuzana  
Klenovská Eva  
Kojdová Veronika  
Korcsogová Elena  
Košovská Marcela  
Kuručová Andrea  
Latková Katarína  
Lehocká Anna  
Lehocká Miroslava  
Osipčáková Zuzana  
Strelková Janka  
Škublová Katarína  
Šmelcerová Lucia

**Akademický rok 2005/2006**

Ažaltovičová Monika  
Belovičová Kvetoslava  
Bennárová Katarína  
Ďatková Eva  
Littvová Miroslava  
Minárechová Katarína  
Papánová Katarína  
Pástorová Marianna

Švačová Mária  
Tyčiaková Andrea  
Villemová Petra  
Zajková Eva

**Akademický rok 2006/2007**

Buranská Hana  
Danišová Katarína  
Hlaváčová Martina  
Chovancová Daniela  
Jakubičková Martina  
Kováčsová Petra (rod.  
Kollárová)  
Magulová Petra  
Marková Mária (rod.  
Martinkovičová)  
Michaličková Mária (rod.  
Jónášová)  
Moravčíková Monika  
Peřovská Martina  
Slížová Petra  
Škublová Dominika

**Akademický rok 2007/2008**

Černáková Ivana  
Kováčsová Lucia  
Reháková Barbara (rod.  
Valčáková)

**ZŠ NJ**

**Akademický rok 2004/2005**

Kováčová Jarmila  
Muráriková Andrea  
Nagyová Veronika  
Sabová Alena  
Šestáková Miroslava  
Žitňanová Ivana

**Akademický rok 2005/2006**

Aranyossyová Erika  
Čunderlíková Anna  
Gašparíková Zuzana

Hajdu Zuzana  
Hamranová Katarína  
Hládeková Monika  
Horváth Róbert  
Jarabicová Jaroslava  
Kalašová Zuzana  
Lešková Ľubomíra  
Machačová Katarína  
Mezeyová Edit  
Nováková Michaela  
Rybárová Petra  
Šimončíčová Marcela  
Šišmová Martina

**Akademický rok 2006/2007**

Andelová Andrea  
Bartošová Karína  
Bédiová Alena  
Dóciová Lucia  
Holpová Miriam  
Jánošková Eva  
Koyš Pavol  
Šamierová Monika  
Šlosárová Zuzana  
Tarišková Mária  
Uhrová Jana  
Vajayová Katarína  
Vallová Zuzana

**Akademický rok 2007/2008**

Bujnová Jana  
Dendisová Veronika  
Šupková Veronika

**ODBOR:**

**Akademický rok 2003/2004**

Bereczová Emese, AJ1  
Bieliková Martina, AJ1  
Dúžiková Milota, AJ1  
Chovancová Ľudmila, AJ1  
Liptáková Dáša, AJ1  
Luprichová Jana, AJ1

Mikolajová Zuzana, AJ1  
Uhliariková Andrea, AJ1  
Valentínová Patrícia, AJ1  
Vojtková Katarína, AJ1

Šimková Kristína, HVAJ

**Akademický rok 2004/2005**

Adamcová Anna, AJ1  
Bačíková Marta, AJ1  
Bírová Andrea, AJ1  
Bodnárová Zuzana, AJ1  
Černáková Katarína, AJ1  
Družbacký Ján, AJ1  
Filo Jozef, AJ1  
Gašparičová Martina, AJ1  
Hagarová Katarína, AJ1  
Hlipalová Jana, AJ1  
Hrnko Patrik, AJ1  
Hruška František, AJ1  
Hrušková Martina, AJ1  
Chlebanová Lenka, AJ1  
Juhászová Eva, AJ1  
Klbíková Barbora, AJ1  
Lachká Henrieta, AJ1  
Lombošová Katarína, AJ1  
Maďar Kristián, AJ1  
Matyiová Gabriela, AJ1  
Mjartanová Eva, AJ1  
Ondrejková Petra, AJ1  
Orovnická Martina, AJ1  
Pokorný Martin, AJ1  
Prídavková Michaela, AJ1  
Sepešiová Martina, AJ1  
Šulík Matej, AJ1  
Valachová Zuzana, AJ1  
Valentová Miriam, AJ1  
Záborská Katarína, AJ1  
  
Hronská Lucia, PGAJ  
Kostrová Miriama, PGAJ  
Kralovičová Dagmar, PGAJ

Máčeková Zuzana, PGAJ  
Zaťková Timea, PGAJ

Diviaková Lucia, PSAJ  
Chrástová Jana, PSAJ  
Kubešová Zuzana, PSAJ  
Ondrišíková Jana, PSAJ  
Šzakendorová Zdeňka, rod.  
Gazurková, PSAJ

**Akademický rok 2005/2006**

Mikolajová Zuzana, AJ1  
Szmudová Annamária, rod.  
Kováčsová, AJ1

Egyedová Ivana, HVAJ  
Kvasňáková Ružena, HVAJ  
Lederleitnerová Emília, HVAJ  
Valenčík Tomáš, HVAJ

Brada Miroslav, PGAJ  
Glovňová Daša, rod. Hariňová,  
PGAJ  
Švecová Katarína, PGAJ

Ďaďanová Alica, PSAJ  
Fintorová Beáta, PSAJ  
Hluchá Marcela, PSAJ  
Kahalová Daniela, PSAJ  
Kováčiková Jana, PSAJ  
Kuruczová Andrea, PSAJ  
Miklášová Miriam, PSAJ  
Morvayová Lenka, PSAJ  
Pavelková Zdenka, PSAJ  
Reiselová Daniela, PSAJ

Sorádová Patrícia, TVAJ

Dobišová Denisa, VVAJ  
Hudecová Lucia, VVAJ  
Jurečková Zuzana, VVAJ  
Mészárosová Jana, VVAJ

Mokrášová Miroslava, VVAJ  
Sujová Katarína, VVAJ  
Vlčáková Mária, VVAJ

**Akademický rok 2006/2007**

Kubranksá Monika, AJCH

Kasanová Gabriela, HVAJ  
Lazúrová Katarína, HVAJ  
Mag Tomáš, HVAJ  
Uhránová Martina, rod. Karová,  
HVAJ

Bérešová Helena, PGAJ  
Capová Katarína, PGAJ  
Faixová Alena, PGAJ  
Felcanová Miroslava, PGAJ  
Hodáková Martina, PGAJ  
Kmeťová Martina, PGAJ  
Kováriková Jana, PGAJ  
Loutocká Lenka, PGAJ  
Minárechová Ingrida, PGAJ  
Oroszová Klára, PGAJ  
Tibenský Juraj, PGAJ  
Valábik Dušan, PGAJ

Ádam Norbert, TCHAJ  
Bíróvá Laura, TCHAJ  
Katrebová Oľga, TCHAJ  
Tomáška Boris, TCHAJ

Aksamitová Terézia, TVAJ  
Baranovič Michal, TVAJ  
Dermek Stanislav, TVAJ  
Hrečka Zuzana, TVAJ  
Chovancová Emília, TVAJ  
Jusko Martin, TVAJ

Budinská Eva, VVAJ  
Čadecká Miroslava, VVAJ  
Horváthová Renáta, VVAJ  
Hrušková Zuzana, VVAJ

Tomková Zuzana, VVAJ  
Trstenská Lucia, VVAJ

**Akademický rok 2007/2008**

Augustin Marcel, AJB  
Budinszka Csilla, AJB  
Dikáczová Monika, AJB  
Feketeová Diana, AJB  
Fica Tomáš, AJB  
Franeková Zlatica, AJB  
Grzyb Miroslav, AJB  
Horniaková Veronika, AJB  
Huláková Andrea, AJB  
Chobotová Mária, AJB  
Chovancová Miroslava, AJB  
Jagošová Jana, AJB  
Karľová Eva, AJB  
Konkoľ Kamil, AJB  
Kováčová Lucia, AJB  
Kunský Juraj, AJB  
Mareková Eva, AJB  
Maťová Kristína, AJB  
Matulová Marta, AJB  
Paulická Sandra, AJB  
Remeňová Zuzana, AJB  
Rubinská Natália, AJB  
Savčaková Adriána, AJB  
Smrečková Eva, AJB  
Starychová Janka, AJB  
Timoranská Aneta, AJB  
Tomášová Jana, AJB  
Turcovská Lenka, AJB  
Valentová Simona, AJB  
Valová Lucia, AJB  
Vančíková Silvia, AJB  
Vicianová Zuzana, AJB  
Villímová Monika, AJB  
Zemko Ivan, AJB  
Žitňanská Ivana, AJB

Borsická Margaréta, HVAJb  
Šupinová Barbora, HVAJb

Vrabec Marek, HVAJb

Barusová Lucia, PGAJb  
Svrčeková Katarína, PGAJb

Bótová Judita, PGAJ  
Budovcová Katarína, PGAJ  
Fabianová Simona, PGAJ  
Furindová Martina, PGAJ  
Hanzelová Miriam, PGAJ  
Kačmaríková Viktória, PGAJ  
Kerteszová Zuzana, PGAJ  
Kučera Michal, PGAJ  
Libová Lenka, PGAJ  
Lóbbová Slavomíra, PGAJ  
Mičincová Jana, PGAJ  
Miškolicová Zuzana, PGAJ  
Mlynárová Zuzana, PGAJ  
Szoboszlayová Dajana, PGAJ  
Šabo Anton, PGAJ  
Vargová Eva, PGAJ

Bačinská Jana, PTAJb  
Diósi Erika, PTAJb  
Fujeríková Petronela, PTAJb  
Harkabusová Magdaléna, PTAJb  
Hromádková Jana, PTAJb  
Chovancová Nadežda, PTAJb  
Kováčová Miriama, PTAJb  
Krenická Martina, PTAJb  
Krošláková Ivana, PTAJb  
Lehnerová Marianna, PTAJb  
Minárová Simona, PTAJb  
Paldanová Andrea, PTAJb  
Petríková Jitka, PTAJb  
Podstrelená Jana, PTAJb  
Ručkayová Veronika, PTAJb  
Schlegerová Michaela, PTAJb  
Sihelská Martina, PTAJb  
Sivoková Jana, PTAJb  
Szárázová Katarína, PTAJb  
Talašová Zuzana, PTAJb

Vojtková Zuzana, PTAJb  
Zemková Zuzana, PTAJb

Kováč Erik, TCHAJ  
Lang Branislav, TCHAJ

Cibulka Stanislav, TVAJb  
Frajová Katarína, TVAJb  
Korcová Lucia, TVAJb  
Korcová Simona, TVAJb  
Méraiová Ingrid, TVAJb  
Šiller Ján, TVAJb  
Šimonek Ivan, TVAJb  
Valent Ivan, TVAJb

Hančinová Darina, TVAJ  
Kletečka Michal, TVAJ  
Šišková Nina, TVAJ  
Zárubová Jana, TVAJ

Boorová Martina, VVAJb  
Bozová Lucia, VVAJb  
Csókaová Veronika, VVAJb  
Dovcová Zuzana, VVAJb  
Kubalová Kristína, VVAJb  
Moravčíková Miroslava, VVAJb  
Murčíková Michaela, VVAJb  
Plichta Peter, VVAJb  
Seregiová Anita, VVAJb  
Strapec Engelbert, VVAJb  
Szöcs Ludovít, VVAJb  
Šebesta Martin, VVAJb  
Štalmašková Veronika, VVAJb  
Ušiaková Ivana, VVAJb

Barabášová Ivana, VVAJ  
Frličková Katarína, VVAJ  
Gilányi Zoltán, VVAJ  
Kohútová Monika, VVAJ  
Vargová Jana, VVAJ  
Vlnková Zuzana, VVAJ

Bodemeijer Patrik, ZTAJb  
Gardianová Jana, ZTAJb

Antalová Tatiana, XAJR  
Filová Daniela, XAJR  
Gajdošová Lenka, XAJR  
Gúcka Jana, XAJR  
Hanusová Angela, XAJR  
Hlavatá Karin, XAJR  
Hlavatý Jozef, XAJR  
Janáčková Natália, XAJR  
Kačurová Daniela, XAJR  
Klocoková Petra, XAJR  
Kluvancová Zuzana, XAJR  
Komárová Andrea, XAJR  
Kováčová Viera, XAJR  
Kovaľová Martina, XAJR  
Lászlóová Ildikó, XAJR  
Leščáková Viera, XAJR  
Majerik Gabriel, XAJR  
Majerská Žofia, XAJR  
Mieresová Ľubica, XAJR  
Miľanová Janka, XAJR  
Mošaťová Ľubomíra, XAJR  
Ochotnická Janka, XAJR  
Pankuličová Nina, XAJR  
Pažická Ľubomíra, XAJR  
Pokusová Zuzana, XAJR  
Putnoková Soňa, XAJR  
Rudzanová Katarína, XAJR  
Rybanová Mária, XAJR  
Sándor Zoltán, XAJR  
Segešová Veronika, XAJR  
Šamajová Daniela, XAJR  
Švedová Jana, XAJR  
Tökölyová Tatiana, XAJR  
Vlčková Zuzana, XAJR  
Vojteková Soňa, XAJR

Bednárová Klaudia, XPGAJ  
Benčeková Adela, XPGAJ  
Daso Yuvensia, XPGAJ

Gabrišová Andrea, XPGAJ  
Hengericsová Melinda, XPGAJ  
Henželová Viera, XPGAJ  
Hoare Zuzana, XPGAJ  
Imreová Ivona, XPGAJ  
Kíbková Linda, XPGAJ  
Kollárová Zuzana, XPGAJ  
Mištková Katarína, XPGAJ  
Mrižová Alexandra, XPGAJ  
Petrillová Monika, XPGAJ  
Somogyi Andrea, XPGAJ  
Šabíková Anna, XPGAJ  
Uhlíková Renáta, XPGAJ  
Urgeová Zuzana, XPGAJ  
Váci Ilona, XPGAJ  
Vargová Dobromila, XPGAJ  
Vassová Mária, XPGAJ  
Vörösová Jaroslava, XPGAJ  
Žingorová Iva, XPGAJ

**Akademický rok 2009/2010**

Dzurjaníková Jana, AJb  
Fend'aiľášová Ivana, AJb  
Fűriová Silvia, AJb  
Jedináková Alžbeta, AJb  
Martaus Tomáš, AJb  
Nagy Luboš, AJb  
Orlík Martin, AJb  
Plevová Lívia, AJb  
Šmotláková Zuzana, AJb

Augustin Marcel, AJm  
Budinszka Csilla, AJm  
Dikáczová Monika, AJm  
Feketeová Diana, AJm  
Franeková Zlatica, AJm  
Fujeríková Petronela, AJm  
Grzyb Miroslav, AJm  
Horniaková Veronika, AJm  
Hromádková Jana, AJm  
Huláková Andrea, AJm  
Chobotová Mária, AJm

Chovancová Miroslava, AJm  
Jagošová Jana, AJm  
Karl'ová Eva, AJm  
Konkol' Kamil, AJm  
Krenická Martina, AJm  
Lehnerová Marianna, AJm  
Mareková Eva, AJm  
Maťová Kristína, AJm  
Matulová Marta, AJm  
Minárová Simona, AJm  
Pavlová Jana, AJm  
Podstrelená Jana, AJm  
Rubinská Natália, AJm  
Ručkayová Veronika, AJm  
Savčaková Adriána, AJm  
Sihelská Martina, AJm  
Sivoková Jana, AJm  
Smrečková Eva, AJm  
Starychová Janka, AJm  
Szárázová Katarína, AJm  
Timoranská Aneta, AJm  
Tomášová Jana, AJm  
Turcovská Lenka, AJm  
Vančíková Silvia, AJm  
Vicianová Zuzana, AJm  
Villímová Monika, AJm  
Zemková Zuzana, AJm  
Žitňanská Ivana, AJm

Bolchová Hana, HUAJb08  
Marföldiová Barbora, HUAJb08  
Pleštinský Andrej, HUAJb08  
Sihelská Dana, HUAJb08  
Szabó Anikó, HUAJb08

Borsická Margaréta, HUAJm  
Šupinová Barbora, HUAJm  
Vrabec Marek, HUAJm

Adamka Martin, PGAJb08  
Izsóffová Oľga, PGAJb08  
Vaššová Gabriela, PGAJb08



Barusová Lucia, PGAJm  
Jókaiová Judita, PGAJm  
Svrčeková Katarína, PGAJm

Bakošová Michaela, PIKb08  
Balážová Anita, PIKb08  
Baráková Kristína, PIKb08  
Benechová Zuzana, PIKb08  
Brindzová Lucia, PIKb08  
Dudašková Dominika, PIKb08  
Ďurža Boris, PIKb08  
Fialová Jana, PIKb08  
Havalová Petra, PIKb08  
Horná Zuzana, PIKb08  
Košík Matej, PIKb08  
Krafčáková Simona, PIKb08  
Kudrnová Júlia, PIKb08  
Meszárošová Ida, PIKb08  
Miššíková Veronika, PIKb08  
Straňák Miroslav, PIKb08  
Zeliesková Pavla, PIKb08

Bielik Peter, TVAJ08b  
Ďuriačová Dana, TVAJ08b  
Kováč Viktor, TVAJ08b  
Kredátusová Martina, TVAJ08b  
Leško Ján, TVAJ08b  
Schiffelová Lenka, TVAJ08b  
Topor Ľuboš, TVAJ08b

Cibulka Stanislav, TVAJm  
Frajová Katarína, TVAJm  
Méraiová Ingrid, TVAJm  
Šiller Ján, TVAJm  
Šimonek Ivan, TVAJm  
Valent Ivan, TVAJm

Bagalová Terézia, VUAJb08  
Beláková Zuzana, VUAJb08  
Ingerová Ivana, VUAJb08  
Kančevová Silvia, VUAJb08

Kele Martin, VUAJb08  
Királyová Beáta, VUAJb08  
Mesárošová Zuzana, VUAJb08  
Nagyová Eva, VUAJb08  
Rusnáková Dominika, VUAJb08  
Schönová Petra, VUAJb08

Boorová Martina, VVAJm  
Bozová Lucia, VVAJm  
Csókaová Veronika, VVAJm  
Dovcová Zuzana, VVAJm  
Kubalová Kristína, VVAJm  
Moravčíková Miroslava,  
VVAJm  
Murčíková Michaela, VVAJm  
Plichta Peter, VVAJm  
Seregiová Anita, VVAJm  
Strapec Engelbert, VVAJm  
Šebesta Martin, VVAJm  
Štalmašková Veronika, VVAJm  
Ušiaková Ivana, VVAJm

Bodemeijer Patrik, ZTAJm  
Gardianová Jana, ZTAJm

Baráthová Beáta, XAJR  
Benovičová Martina, XAJR  
Berešová Eva, XAJR  
Bošanská Alena, XAJR  
Bošanská Janka, XAJR  
Brázdilová Monika, XAJR  
Bystrická Marta, XAJR  
Csöbönyei László, XAJR  
Dovhunová Zuzana, XAJR  
Ďurovská Monika, XAJR  
Ferneza Jozef, XAJR  
Gašparíková Jana, XAJR  
Halás Ondrej, XAJR  
Hrozenská Silvia, XAJR  
Hudáková Jarmila, XAJR  
Husárová Stanislava, XAJR  
Jakobová Eva, XAJR

Kittlerová Terézia, XAJR  
Kováčová Erika, XAJR  
Kováčová Katarína, XAJR  
Kováčová Lenka, XAJR  
Kúseková Eva, XAJR  
Laštková Lenka, XAJR  
Luščoňová Veronika, XAJR  
Masárová Katarína, XAJR  
Meňušová Andrea, XAJR  
Močárová Oľga, XAJR  
Nagyová Mária, XAJR  
Oravec Michal, XAJR  
Pastieriková Petra, XAJR  
Pásztor Tomáš, XAJR  
Paulovová Viera, XAJR  
Perecová Monika, XAJR  
Putzová Radka, XAJR  
Radosová Lucia, XAJR  
Rapavá Alena, XAJR  
Riška Peter, XAJR  
Sándorová Zuzana, XAJR  
Slavová Zuzana, XAJR  
Šinoglová Blanka, XAJR  
Tittlová Petra, XAJR  
Törökóvá Janka, XAJR  
Vargová Žilinská Eleonóra,  
XAJR

#### **Akademický rok 2010/2011**

Bartová Denisa, AJb  
Bírová Miriama, AJb  
Blaškovičová Klaudia, AJb  
Bozó Tomáš, AJb  
Brezoňáková Anna, AJb  
Čangelová Zuzana, AJb  
Černecká Zina, AJb  
Datko Juraj, AJb  
Dermek Martin, AJb  
Ďurišová Katarína, AJb  
Gábor Martin, AJb  
Gáborová Veronika, AJb  
Gajdošová Soňa, AJb

Gvozdjákóvá Hana, AJb  
Hartingerová Lenka, AJb  
Horváthová Mária, AJb  
Chlpošová Jana, AJb  
Janíčková Iveta, AJb  
Jantošíková Eva, AJb  
Kolárik Juraj, AJb  
Kolárikóvá Dominika, AJb  
Košťál Eduard, AJb  
Krajčík Miroslav, AJb  
Krnčok Martin, AJb  
Levická Miriama, AJb  
Matušňáková Michaela, AJb  
Moravčíková Soňa, AJb  
Múčka Martin, AJb  
Pauková Simona, AJb  
Pechová Andrea, AJb  
Poláková Petra, AJb  
Puškár Marek, AJb  
Rozenbergóvá Veronika, AJb  
Strapková Katarína, AJb  
Svitok Ľuboš, AJb  
Šebestová Natália, AJb  
Šišková Tatiana, AJb  
Šulíková Mária, AJb  
Šutková Katarína, AJb  
Vlček Katarína, AJb

Barabášová Zuzana, AJ9m  
Bekešová Jana, AJ9m  
Csabajkóová Csilla, AJ9m  
Dražkovičová Erika, AJ9m  
Fusková Mária, AJ9m  
Goralkóvá Daniela, AJ9m  
Halahijóvá Katarína, AJ9m  
Halásóvá Radmila, AJ9m  
Klubertóvá Veronika, AJ9m  
Kopečný Martin, AJ9m  
Kováčová Jana, AJ9m  
Lebová Alexandra, AJ9m  
Major Dáriuš, AJ9m  
Mészárosóvá Marianna, AJ9m

Mičíková Daniela, AJ9m  
Mičlo Jaroslav, AJ9m  
Paulíková Ivana, AJ9m  
Petríková Adriána, AJ9m  
Servátka Dušan, AJ9m  
Slobodová Ľubica, AJ9m  
Soláriková Lenka, AJ9m  
Šantavá Petra, AJ9m  
Takácsová Eva, AJ9m  
Vančová Petra, AJ9m  
Verešová Miroslava, AJ9m  
Diósi Erika, AJ9m

Joštiak Jakub, PIKb08

Adamová Lucia, XAJb  
Baraník Lýdia, XAJb  
Batrnová Jana, XAJb  
Begáňová Petra, XAJb  
Brutovská Miroslava, XAJb  
Brutovská Jana, XAJb  
Capalajová Zuzana, XAJb  
Hajdúová Brigita, XAJb  
Halásová Zuzana, XAJb  
Hinkley Anna, XAJb  
Holá Jana, XAJb  
Horváthová Lucia, XAJb  
Chudovská Ľubica, XAJb  
Juhászová Timea, XAJb  
Kajtárová Erika, XAJb  
Klačanská Kristína, XAJb  
Kóšová Veronika, XAJb  
Krebes Roman, XAJb  
Křileková Monika, XAJb  
Křšňák Miroslav, XAJb  
Kvapil Slavomír, XAJb  
Leitner Martin, XAJb  
Leitnerová Zuzana, XAJb  
Mikušová Lucia, XAJb  
Pokopcová Janka, XAJb  
Pristachová Jana, XAJb  
Prokopová Renáta, XAJb

Reháková Patrícia, XAJb  
Sedmáková Anna, XAJb  
Šebová Monika, XAJb  
Tobisová Zuzana, XAJb  
Tordová Dominika, XAJb  
Vargová Sylvia, XAJb  
Véghová Andrea, XAJb  
Volnová Beáta, XAJb  
Zacková Mária, XAJb  
Zorkócy Adam, XAJb

Ballová Katarína, XAJR  
Bizovská Jana, XAJR  
Blahová Marianna, XAJR  
Blažeková Denisa, XAJR  
Boďová Hana, XAJR  
Brešťanská Natália, XAJR  
Brodňanská Monika, XAJR  
Brontvajová Alena, XAJR  
Čambalová Marcela, XAJR  
Doláková Lucia, XAJR  
Dudičová Mária, XAJR  
Dulková Andrea, XAJR  
Ďurišová Nataša, XAJR  
Ďurkovská Marta, XAJR  
Dzialaková Miroslava, XAJR  
Foltinová Soňa, XAJR  
Grančayová Milada, XAJR  
Gregorík Peter, XAJR  
Hložová Zuzana, XAJR  
Jahnátková Martina, XAJR  
Kazíková Dana, XAJR  
Kianičková Ingrid Zlata, XAJR  
Klieštík Radovan, XAJR  
Klokočíková Daniela, XAJR  
Kollárová Miroslava, XAJR  
Kondrlová Magdaléna, XAJR  
Kopúňková Jana, XAJR  
Kotříková Katarína, XAJR  
Křasková Miroslava, XAJR  
Krupová Renáta, XAJR  
Kytková Erika, XAJR

Martišková Brigita, XAJR  
Matzenauer Karolína, XAJR  
Michalíková Katarína, XAJR  
Molčányiová Andrea, XAJR  
Nemčická Katarína, XAJR  
Nováková Oľga, XAJR  
Nyitraiová Soňa, XAJR  
Oravcová Kristína, XAJR  
Osuská Erika, XAJR  
Petrášová Darina, XAJR  
Príhodová Diana, XAJR  
Raganová Mária, XAJR  
Regulová Anna, XAJR  
Sebök Attila, XAJR  
Smetanová Alena, XAJR  
Smolárová Eva, XAJR  
Szalinková Andrea, XAJR  
Štangová Mariana, XAJR  
Večerková Jana, XAJR  
Vincencova Šarlota, XAJR  
Vojteková Ivana, XAJR  
Záhumenská Silvia, XAJR  
Zbyňovská Emília, XAJR

Antalová Monika, RIGOAJ-  
UAP  
Dědová Anna, RIGOAJ-UAP  
Karasová Viera, RIGOAJ-UAP  
Valenčík Tomáš, RIGOAJ-UAP



Názov: **15 ROKOV KLIŠŤ PF UKF V NITRE**

Autor: Mgr. Ivana Žemberová, PhD. a kol.

Recenzenti: PhDr. Katerina Veselá, PhD.  
doc. PhDr. Jaroslav Kušník, PhD.

Jazyková úprava:

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (slovenský  
jazyk)

Mgr. Zuzana Fráterová, PhD. (slovenský jazyk)

Niall Kenny, MA, MRSAl (anglický jazyk)

Návrh obálky: Ing. Michal Jech

Vydanie: prvé

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Náklad: 80 ks

Rozsah: 244 strán

Formát: CD-publikácia

**ISBN 978-80-558-0079-0**

**EAN 9788055800790**