

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre,

Katedra anglického jazyka a literatury PF MU v Brně

a občianske združenie SlovakEdu Nitra

CUDZIE JAZYKY V ŠKOLE 6



Recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie

Nitra 2009

ISBN 978-80-8094-549-7

EAN 97808080945497

Cudzie jazyky v škole 6

Medzinárodná vedecká konferencia spojená s workshopmi konaná pri príležitosti 50. výročia založenia PF v Nitre pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre prof. PhDr. Gabriely Porubskej, CSc.

Medzinárodný vedecký výbor konferencie

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc. (PF UKF v Nitre)
Prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc. (FF UK v Bratislave)
prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (PF UKF v Nitre)
Doc. Mgr. Světlana Hanušová, PhD. (PdF MU Brno)
Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (PF UKF v Nitre)
PhDr. Katerina Veselá, PhD (PF UKF v Nitre)

Redakčná rada

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, CSc.
doc. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.
PhDr. Božena Horváthová, PhD.
PhDr. Katerina Veselá, PhD.
Mgr. Lucia Winklerová, PhD.
Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Autor: kolektív autorov

Editor: PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 60 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2009

ISBN 978-80-8094-549-7

EAN 97808080945497

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Čitateľom sa do rúk práve dostáva v poradí šiesty zo série zborníkov publikovaných na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF (do konca roku 2008 známej ako Katedra cudzích jazykov), ktorý sumarizuje aktuálne výstupy z oblasti cudzojazyčného vzdelávania, didaktiky cudzích jazykov a interkultúrnych štúdií.

Hlavným leitmotívom tohtoročného vydania zborníka je rekapitulácia prvého roka pedagogickej realizácie novej *Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách* (schválená v roku 2007, v praxi uplatňovaná od septembra 2008). Z danej všeobecnej témy vyplynuli ďalšie, s novou koncepciou úzko súvisiace otázky:

1. výchovné pôsobenie cudzojazyčného vzdelávania,
2. integrované vyučovanie cudzích jazykov pre žiakov a študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami,
3. využívanie moderných technológií a multimédií v cudzojazyčnej výučbe,
4. interkultúrne aspekty vyučovania cudzích jazykov
5. a modernizácia odbornej prípravy učiteľov cudzích jazykov.

Jednotlivé štúdie a príspevky mapujú situáciu nielen na Slovensku, ale vo viacerých európskych krajinách a prinášajú i množstvo zaujímavých overených postupov na zlepšenie a zefektívnenie v súčasnosti existujúcej pedagogickej praxe.

Publikácia je zároveň čiastkovým výstupom vedecko-pedagogických aktivít realizovaných v rámci riešenia projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL (zodpovedná riešiteľka doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.).

Za všetkých prispievateľov si dovoľujem vyjadriť presvedčenie, že zborník *Cudzie jazyky v škole 6* nájde – tak ako jeho piati predchodcovia – svoje miesto pod slnkom a stane sa užitočným informačným zdrojom pre učiteľov cudzích jazykov, zástupcov školských manažmentov i študentov učiteľských študijných odborov.

Silvia Pokrivčáková

Obsah

Badinská Mária, SR	s. 14
Global Education and the Role of English as the Language of Instruction	
Gálová Stanislava, SR	s. 19
Neznáme reálie ako prekladateľský problém v čase informačného boomu Unknown Realia as the Translation Problem in the Period of Information Boom	
Hartánská Jana, SR	s. 24
Moderné technológie na hodinách angličtiny pre žiakov mladšieho školského veku Modern Technologies at English Lessons for Young Learners	
Hornáčková Klapicová Edita, USA	s. 32
The Importance of Foreign Language Education in the USA	
Horváthová Božena, SR	s. 38
Využitie učebných stratégií pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní Learning strategies for the foreign language acquisition in traditional classes	
Hudáková Mária, SR	s. 46
Bilingválne vzdelávanie v popoludňajších aktivitách Bilingual education within afternoon classes	
Klimentová Katarína - Klimentová Anna, SR	s. 52
Communicative and Intercultural Competence in a Foreign Language Teaching and Learning	
Kováčiková Elena, SR	s. 59
Odborné jazykové vzdelávanie Teaching and Learning Languages for Specific Purposes	
Krištofičová Desana, SR	s. 66
Uplatnenie multimédií vo výučbe nemeckého jazyka na stredných odborných školách The application of the multimedia in education of German language at the secondary and vocational and technical schools	
Paar Verena – Greňová Juliana, SR	s. 72
Universitäre Sprachausbildung. Rücksicht und Vorschau Foreign Language Skills at the University	
Pathóová Ildikó, SR - Adam Ema Iliena, RO - Lukácsi Zoltán, HU	s. 79
“I liked my English teacher” - Is this enough to be motivated to choose the same career path?	
Reid Eva, SR	s.90
Using authentic materials as an effective method of language learning accompanied with intercultural understanding	

Autentické materiály ako efektívna metóda jazykového vyučovania spojená s interkultúrnym porozumením	
Šimonová Ivana, ČR.....	s. 95
Foreign language instruction, modern technologies and related research activities	
Spálová Jana, SR.....	s. 102
Interkultúra, menšina a tvorba učebných materiálov	
Interculture, minority and development of teaching materials	
Štefaňáková Jana, SR.....	s. 106
Rakúska nemčina vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách	
Austrian German in teaching the German language as a foreign language in Slovak schools	
Tomaščíková Slávka, SR.....	s. 111
Aspects of culture and communication within foreign language learning	
Vančo Michal, SR.....	s. 119
Jazyková príprava budúcich tlmočníkov	
Future Interpreters and Their Language Language Training	
Wójcik Katarzyna, PL.....	s. 127
Emotions in Teaching Young Learners	
RECENZIE	
Horváthová Božena.....	s. 130
<i>Pokrivčáková, Filo (eds.). Cudzie jazyky v škole 5</i>	
Pokrivčák Anton.....	s. 133
OD ESTETICKÉHO K IDEOLOGICKÉMU?	
<i>Smiešková, Hevešiová, Kiššová. Multicultural Awareness: Reading Ethnic Writing</i>	
Winklerová Lucia.....	s. 134
<i>Pokrivčáková a kol. Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku</i>	

Anotácie článkov

Badinská Mária, SR

Global Education and the Role of English as the Language of Instruction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the use of English as the language of instruction have become the centre of global education. Teaching the language while teaching other subjects has become hard to resist. Finally we have moved away from learning about English to learning to use English. Combining English with other subjects gives the whole educational process a better structure and is recognised as an important feature of system of education in most parts of the world, particularly in Eastern Europe.

Key words

CLIL (Content and Language Integrated Learning), cognitive and affective approach, Kreshen's monitor model, acquisition and learning, CLIL principles

Gálová Stanislava, SR

Neznáme reálie ako prekladateľský problém v čase informačného boomu

Unknown Realia as the Translation Problem in the Period of Information Boom

Preklad ako forma kultúrnej komunikácie nás často konfrontuje s rozličnými kultúrne podmienenými javmi – reáliami. V predloženom príspevku dokazujeme, že i v čase informačného boomu je možné hovoriť o neznámych reáliách. Uvádzame, aké stratégie máme pri ich preklade k dispozícii a zdôrazňujeme, že vhodný preklad reálií je vo výraznej miere determinovaný kultúrnou kompetenciou prekladateľa.

Kľúčové slová

preklad reálií, kultúrna kompetencia, prekladateľské stratégie reálií

Translation as the form of cultural communication often confronts us with different culturally conditioned phenomena - realia. The paper presents the fact that, although we live in the period of information boom, it is still possible to talk about unknown realia. We state the strategies that are at our disposal within their translation and emphasize that an appropriate translation of realia is predominantly determined by cultural competence of translator.

Key words

Translation of Realia, Cultural Competence, Translation Strategies of Realia

Hart'anská Jana, SR

Moderné technológie na hodinách angličtiny pre žiakov mladšieho školského veku

Modern Technologies at English Lessons for Young Learners

Príspevok sa zaoberá pozitívnym vplyvom technológií na žiakov mladšieho školského veku z hľadiska psychologického, lingvistického, kognitívneho i sociálneho. Prezентuje metódu práce s videom a počítačom a načrtáva možnosti CALL. Uvádza a analyzuje niektoré dostupné a vekovo i vedomostne primerané anglické vzdelávacie programy z webových stránok vhodné pre 6-11 ročných žiakov.

Kľúčové slová

moderné technológie, žiak mladšieho školského veku, cudzojazyčné vzdelávanie edukačné programy, angličtina, vyučovacie techniky, video, internet, webové stránky, kritériá

The paper deals with positive influence of modern technologies on young learners from psychological, linguistic, cognitive and social point of view. It presents a few techniques of

work with video and computer and outlines possibilities of CALL. The article also states and analyses several accessible and suitable English web-based educational programmes in teaching young learners.

Key words

modern technologies, young learner, foreign languages learning, educational programmes, English, teaching techniques, video, the Internet, web-sites, criteria

Hornáčková Klapicová Edita, USA

The Importance of Foreign Language Education in the USA

The awareness of the importance of foreign language acquisition in the United States has grown tremendously over the past few years for three essential reasons: academic, economic and national security.

Key words

foreign language education/acquisition, academic performance, economic competitiveness, national security

Horváthová Božena, SR

**Využitie učebných stratégií pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní
Learning strategies for the foreign language acquisition in traditional classes**

V príspevku analyzujeme výsledky výskumu využitia učebných stratégií študentov pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní. Výskum bol realizovaný formou dotazníka a rozhovoru. Otázky v dotazníku boli zamerané na sumarizáciu učebných stratégií podporujúcich učenie sa gramatiky, slovnej zásoby a rečových zručností. Na základe interpretácie získaných výsledkov sa pokúšame odvodiť, do akej miery sú dané stratégie efektívne a použiteľné.

Kľúčové slová

učebné stratégie, tradičné vyučovanie, e-learning, rečové zručnosti, gramatika, slovná zásoba, dotazníkový výskum

In our article we analyze the research results of the learning strategies utilization in the traditional teaching process. The research was carried out by means of a questionnaire and an interview. The items of the questionnaire were aimed at the summarization of the learning strategies supporting grammar, vocabulary; reading, listening and writing skills acquisition. On the basis of the analysis of the obtained research results we make an attempt to elicit to what extent the given strategies are effective and applicable.

Key words

learning strategies, traditional classes, e-learning, language skills, questionnaire, research

Hudáková Mária, SR

***Bilingválne vzdelávanie v popoludňajších aktivitách
Bilingual education within afternoon classes***

Už niekoľko rokov možno v rámci Európskej Únie aj na Slovensku pozorovať snahu o zefektívnenie a podporu jazykového vzdelávania na školách. Súčasťou týchto snáh je aj integrácia obsahového a jazykového vzdelávania. Základom tejto metódy je výučba jednotlivých vybraných predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka. Využívanie CLILu vo výučbe so sebou prináša mnoho kladných aspektov. Jedným z nich je, že žiaci sa učia jazyk

prostredníctvom obsahu daného predmetu, teda v kontexte. Čím je jeho obsah pre žiakov zaujímavejší, tým viac sa zvyšuje aj ich motivácia. V rámci zvýšenia motivácie žiakov a skvalitnenia výučby sme CLIP CENTRE otvorili nový vzdelávací program CLIP SCHOOL. Ide o jazykovú výučbu prostredníctvom jednotlivých školských predmetov (matematika, dejepis, biológia, fyzika, zemepis, výtvarná výchova a hudobná výchova). Do tohto programu boli zapojené dve skupiny žiakov vo veku od 8 do 12 rokov. Tento článok popisuje aplikáciu metodiky CLIL, niektoré vybrané aktivity a prácu žiakov na hodinách a vybrané prvky výučby anglického jazyka.

Kľúčové slová

bilingválne vzdelávanie, jazykové vzdelávanie, CLIL, motivácia, jazykové zručnosti

In Slovakia there has been an attempt to make language education more effective recently. One part of this effort is integration of Content and Language Integrated Learning into educational processes. The basic principle of this method is teaching content subjects through the medium of a foreign language. There are many advantages of CLIL. For example, students are learning a language through the content of a certain subject. The more interesting the subject is the higher is students' motivation. To increase students' motivation and improve language education we started a new program in CLIP CENTRUM. CLIP SCHOOL represents language learning within individual subjects (Geography, History, Maths, Science, Art, and Music). The program is for 8 – 12 years old students.

Key words

bilingual education, language learning, CLIL, motivation, language skill

Klimentová Katarína - Klimentová Anna, SR

Communicative and Intercultural Competence in a Foreign Language Teaching and Learning

The ability to understand and communicate in other languages than a mother tongue is one of the basic skills needed for all European citizens. Plurilinguism is one of the main European values. It is a part of what makes Europe unique and contributes to the cultural and social diversity. Foreign language teaching and learning offers people better job opportunities, deeper understanding of their own culture and the culture of other people and it increases their mobility as well. The paper deals not only with the theory on a given issue but it is also focused on the results of the questionnaire survey which was given to the students from 5 EU Member States as a part of an International project Socrates Grundtvig “Multicultural Education for European Citizenship.”

Key words

the European Union, foreign language teaching/ learning process, communicative and intercultural competence, questionnaire survey

Kováčiková Elena, SR

Odborné jazykové vzdelávanie

Teaching and Learning Languages for Specific Purposes

V príspevku sa zamýšľame nad potrebou kurikulárnej reformy odbornej jazykovej prípravy študentov vysokých škôl s ekonomickým zameraním. Vzhľadom na schválenie koncepcie jazykovej výučby na základných a stredných školách je potrebné sa zaoberať aj myšlienkou harmonizácie cieľov odbornej jazykovej výučby na vysokých školách. Ciele jazykovej

prípravy by sa mali sústrediť na uľahčenie jednak mobilit študentov v rámci štúdia, ako aj uplatnenia absolventov na trhu práce po ukončení štúdia.

Kľúčové slová

odborné jazykové vzdelávanie, kurikulum, kurikulárna reforma

In this paper we are pointing at the need of the curriculum reform of language learning and teaching at the universities specialized in business and economy. The idea of harmonization of the aims of professional language education at universities has arisen from the approved *Conception* of teaching and learning languages at elementary and secondary school levels. On one hand, the aims of the language preparation should concentrate on facilitating student mobilities while studying whereas on the other hand it should help the graduates to find jobs at labour market after the completion of the study.

Key words

teaching and learning languages for specific purposes, curriculum, curriculum reform

Krištofičová Desana, SR

Uplatnenie multimédií vo výučbe nemeckého jazyka na stredných odborných školách
The application of the multimedia in education of German language at the secondary and vocational and technical schools

Výučba cudzích jazykov sa aktivizuje najmä pod vplyvom celkového pohľadu na vzdelávanie a vytýčenie si nových kompetencií potrebných pre uplatnenie sa jednotlivca na trhu práce: okrem praktického významu – schopnosť komunikovať vo všetkých oblastiach medzinárodného diania, je tu aj zreteľ humánny – multikultúrna dimenzia. Smer, ktorým sa vzdelávanie uberá, napreduje vývoju informačnej spoločnosti, dnešná škola ponúka práve počítač s jeho multimediálnymi možnosťami ako jednu z najuniverzálnejších didaktických pomôcok i v oblasti výučby cudzích jazykov.

Kľúčové slová

funkcia a typy médií, komunikácia cez médiá, personálne a apersonálne médiá, komunikatívne kompetencie

Educating of foreign languages is activated mainly under the influence of complex view on the education and assigning new conceptions that are needed for the application of an individual on the labour market: beside the practical reason – ability to communicate in every spheres of international happening is here a humane aspect – multicultural diversity. Direction where the education is heading, is forward to progress of informational society, contemporary school offers computer with its multimedia options as a one of most universal didactic instrument so as in the sphere of education of foreign languages.

Key words

function and types of media, communication via media, personal and impersonal media, communicative competence

Paar Verena – Greňová Juliana, SR

Universitäre Sprachausbildung. Rücksicht und Vorschau
Foreign Language Skills at the University

Die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten wird im Allgemeinen sowohl von Lehrbeauftragten / Lehrenden als auch von Studierenden als ein wesentlicher Teil der universitären Ausbildung gesehen. Aufgrund der Tendenzen der letzten Jahre kommt der

Entwicklung des Sprachkönnens jedoch wieder eine größere Bedeutung zu, die im Beitrag anhand des Beispiels des Lehrstuhls für Germanistik der Konstantin Universität Nitra in Form eines Rück- und eines Ausblicks beleuchtet werden soll.

Kľúčové slová

universitäre Sprachausbildung, Fertigkeiten, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache

Evolving language skills is considered an essential part of German studies, both by teachers and students. Nevertheless, due to the tendencies in recent years, the development of language skills is becoming even more important. The article tries to show the present and to draw a possible future situation at the institute of German studies of Constantine the Philosopher University in Nitra.

Key words

foreign language teaching at the university, language skills, German language as foreign language

Pathóová Ildikó, SR - Adam Ema Iliena, RO - Lukácsi Zoltán, HU
“I liked my English teacher” - Is this enough to be motivated to choose the same career path?

The talk will focus on findings of a questionnaire conducted in international settings of four countries: Croatia, Hungary, Romania and Slovakia. The aim was to analyze and present what factors can be applied for teachers' motives joining the EFL profession.

The study involves analysis of 10 pilot plus 156 live sets of replies to a questionnaire returned by 23 English teachers from Hungary, 35 of them from Slovakia, 52 from Croatia from which 35 are EFL teachers and also 46 replies from Romania, where there are 37 replies of teachers of English as a foreign language.

We used a factor analysis to determine what components of the construct our not validated questionnaire measured with an acceptable level of reliability. We also ran ANOVA and non-parametric tests to find out how country of origin, target language, teaching experience, or gender influenced levels of teacher motivation.

Our results show that the questionnaire needs to be further tuned and statements selected so that construct elements are better mirrored in it. We also found that there were few statistically significant differences according to the variables listed above; therefore, our sample of teachers could be approached as homogeneous.

Key words

teacher, motivation, questionnaire analysis

Reid Eva, SR

Using authentic materials as an effective method of language learning accompanied with intercultural understanding

Autentické materiály ako efektívna metóda jazykového vyučovania spojená s interkultúrnym porozumením

Zámerom tohto príspevku je poukázať na atraktívnosť používania autentických materiálov vo vyučovaní. Jazyková výučba by sa nemala zameriavať len na ovládanie gramatiky a slovnej zásoby cudzieho jazyka, ale mala by pripravovať študentov kompetentných komunikovať v reálnom (multikultúrnej) prostredí. Toto je čiastočne možné dosiahnuť používaním autentických materiálov vo vyučovacom procese. Autentické materiály prinášajú realitu do

vyučovania a všetci študenti majú možnosť kontaktu so živým jazykom, to všetko môže byť významným motivačným faktorom. Určité kritériá, výhody a nevýhody by mali byť zvažované pri výbere autentických materiálov a tieto sú prediskutované v príspevku.

Kľúčové slová

Interkultúrne porozumenie, interkultúrna komunikatívna kompetencia, sociolinguistická kompetencia, pragmatická kompetencia, autentické materiály, kultúrna primeranosť

The intention of this paper is to show the attractiveness of using authentic materials in the language classroom. Language learning should not only focus on mastering grammar and lexis of a foreign language, but should be also preparing students to become competent to communicate in a real (multicultural) environment. It is partially possible to achieve this goal using authentic materials in teaching. Authentic materials bring reality to the classroom and all the students can make contact with real-life language, which can be for them a great motivation factor. There are several criteria, advantages and disadvantages to be considered when choosing authentic materials and these are discussed in the paper.

Key words

Intercultural understanding, intercultural communicative competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, authentic materials, cultural appropriateness

Šimonová Ivana, ČR

Foreign language instruction, modern technologies and related research activities

Three fields mentioned in the name of the article form integral parts and substantially influence today's process of instruction. The article deals with partial role of each item to put them together at the end of the process, presenting the results and future trends.

Key words

foreign language instruction, ICT, research, ESP

Spálová Jana, SR

Interkultúra, menšina a tvorba učebných materiálov

Interculture, minority and development of teaching materials

Autorka sa snaží poukázať na potrebu prípravy učebných materiálov s ohľadom na časové, geografické a multikultúrne aspekty, pretože je presvedčená, že vyhýbanie sa diskusii o závažných problémoch nevedie ich k riešeniu, ale prehĺbeniu. Zároveň, z pedagogického hľadiska presadzuje potrebu vytvárať učebné s primárnym cieľom viesť učiteľov ku kreativite a tým zabezpečiť ich trvalo udržateľný entuziazmus pre učiteľské povolanie ako i predstavivosť.

Kľúčové slová

interkultúra, menšina a tvorba učebných materiálov, morálka

The author deals with the necessity to create and develop the books with respect to time span, geographical and multicultural aspects as she is persuaded that avoiding of the discussion about the serious problems leads not to their solution but to their depression. From the methodological point of view, she emphasizes the fundamental aim of preparing new teaching material- i.e. to lead the teachers to creativity and to secure sustainable development of imagination and enthusiasm for teaching.

Key words

interculture, minority and development of teaching materials, morals

Štefaňáková Jana, SR

**Rakúska nemčina vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách
Austrian German in teaching the German language as a foreign language in Slovak schools**

Príspevok sa zaoberá hodnotením pozície rakúskej nemčiny vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách. Východiskom pre zistenie štatútu tejto variety bol prieskum uskutočnený dotazníkovou metódou medzi študentami na vybraných stredných školách.

Kľúčové slová

nemčina, rakúska národná varieta, lexikálne austriacizmy, edukačný proces

The article deals with the place of Austrian German in teaching the German language as a foreign language in Slovak schools. The author's objective was to analyze the status of this variety of German in Slovakia. Therefore the method of questionnaire has been used. The questionnaire was distributed among students in selected secondary schools.

Key words

the German language, Austrian national variety, Austrian lexical items, educational process

Tomaščíková Slávka, SR

Aspects of culture and communication within foreign language learning

In foreign language learning both a teacher and a learner enter the complex of relationships linked to the aspects of languages, identities, cultures, and social reality. They function within the context of communication, and they are exposed to multi-layered texts produced within at least two particular cultures, in at least two different societies. This paper examines selected elements of the cultural discourse of language teaching and learning. It provides both theoretical and methodological justifications for the presence of cultural studies in foreign language learning, for the presence of culture in a language classroom. It is situated within a growing research interest in the study of intercultural and multicultural communication that was previously viewed as rather peripheral in the context of foreign language education.

Key words

culture, learning, language, communication, education

Vančo Michal, SR

Jazyková príprava budúcich tlmočníkov

Future Interpreters and Their Language Language Training

Autor sa v príspevku zaoberá procesom prípravy budúcich tlmočníkov na OTR, FF UKF v Nitre. Pozornosť venuje najmä technikám tlmočenia, ktoré sa v cvičnom prostredí seminárov osvedčili ako jeden z nástrojov na zlepšovanie a rozvíjanie jazykových zručností študentov na úrovni všeobecného ako aj odborného jazyka.

Kľúčové slová

technika tlmočenia, konzekutívne tlmočenie, simultánne tlmočenie, odborný jazyk, pamäť

In his article, the author deals with the training and preparation of future interpreters at UCP in Nitra. He focuses on the techniques of interpreting that proved to be a useful instrument in terms of enhancing students' skills and command of the target language on the level of both professional and general language.

Key words

technique of interpreting, consecutive interpreting, simultaneous interpreting, professional language, memory

Wójcik Katarzyna, PL

Emotions in Teaching Young Learners

The role of emotions in teaching English to young learners is of great importance. Emotions can be regarded as the most important factor of effectiveness. The main aim of teaching English as a foreign language to young learners is to raise their interest in English. Moreover those first years of contact with language will decide on the future learning abilities. The aim of my article is to emphasise the significance of teaching English to young learners, and to prove the impact of emotions on learning process.

Key words

emotions, young learners, emotional intelligence, English

Global Education and the Role of English as the Language of Instruction

Badinská, Mária, the Slovak Republic

Abstract:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the use of English as the language of instruction have become the centre of global education. Teaching the language while teaching other subjects has become hard to resist. Finally we have moved away from learning about English to learning to use English. Combining English with other subjects gives the whole educational process a better structure and is recognised as an important feature of system of education in most parts of the world, particularly in Eastern Europe.

Key words:

CLIL (Content and Language Integrated Learning), cognitive and affective approach, Kreshen's monitor model, acquisition and learning, CLIL principles

1. Introduction – CLIL - Content and Language Integrated Learning

In a world in which English seems so much in demand there is a global shift towards Content and Language Integrated Learning (hereafter referred to as CLIL) which is applied worldwide. "In short, CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language. For example, CLIL has involved Malaysian children learning maths and science in English. CLIL has been used for Norwegian students to do drama in German, Italian students to learn science in French, Japanese students to learn geography in English and Australians to learn maths in Chinese. The combinations of languages and subjects are almost limitless." (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, p. 9). Such trends are likely to transform the role of English teachers because English becomes positioned as a common learning skill and English specialists may find themselves more marginalised. English is integrated more and more across the curriculum in schools and students now become competent English users at an ever younger age.

So competence-based education has become established as the type that best suits the demands and expectations of the Knowledge Society. As a classic competence-based methodology, CLIL has now expanded across continents, so in many ways CLIL is not a new phenomenon. People have been combining subject-specific content and English language for decades. Many EFL books which are available on the book markets contain much of subject-focused content, including topic fields of history, geography, science and so on. Another argument for CLIL is that students are in the position of having to learn English in order to complete their studies. This means that they are no longer learning English just in case they need it later in life and in such way the motivational factor is likely to be higher. What is more, by using the context, classes become more interesting and more meaningful; they create the environment for developing the understanding of content and critical thinking while language goals are done. And finally, CLIL offers an interdisciplinary approach which is lacking in our school system.

2. Monitor Model and Cognitive and Affective Approach

A decisive influence in the above-mentioned area has definitely been Kreshen's monitor model, several elements of which have figured prominently in CLIL rationales. These are the primacy of acquisition over learning (CLIL as naturalistic learning environment), emphasis on the importance of comprehensible and meaningful input (emphasis on subject content rather than linguistic form), as well as the notion of the affective filter (CLIL as reducing foreign language anxiety). Despite the critique which Kreshen's ideas have received in SLA over the last 20 years, they continue to be of major significance as a conceptual reference point for CLIL (Marsh, Nikula, 1997).

The above-mentioned Monitor **Model** (Kreshen, 1982) consists of five hypothesis:

1. *The Acquisition and Learning Hypothesis* says **that acquisition** occurs subconsciously as a result of participating in natural communication where the focus is on meaning. **Learning** occurs as a result of conscious study of the formal properties of the language. In storage, acquired knowledge is located in the left hemisphere of the brain (in most users) in the language areas; it is available for automatic processing. Learnt knowledge is metalinguistic in nature. It is also stored in the left hemisphere, but not necessarily in the language areas; it is available only for controlled processing. Thus acquired and learnt knowledge are stored separately. In performance, acquired knowledge serves as the major source of initiating both the comprehension and production of utterances. Learnt knowledge is available for use only by the Monitor (see Hypothesis 3 below).

2. *The Natural Order Hypothesis* affirms that grammatical structures are acquired in a predictable order. Thus when the learner is engaged in natural communication tasks, he will manifest the standard order. But when he/she is engaged in tasks that require or permit the use of metalinguistic knowledge, a different order will emerge.

3. *The Monitor Hypothesis* highlights that the monitor is the device that learners use to edit their language performance. It utilizes learnt knowledge by acting upon and modifying utterances generated from acquired knowledge. Monitoring has an extremely limited function in language performance, even where adults are concerned, and therefore three conditions for its use are necessary – there must be sufficient time, the focus must be on form and not on meaning, and the user must know the rule.

4. *The Input Hypothesis* states that acquisition takes place as a result of the learners having understood input that is a little beyond the current level of their competence.

5. *The Affective Filter Hypothesis* states that *the* filter controls how much input the learner comes into contact with, and how much input is converted into intake. It is effective because the factors which determine its strength have to do with the learner's motivation, self-confidence, or anxiety state. Learners with high motivation and self-confidence and with low anxiety have low filters, and so obtain plenty of input. Learners with low motivation, little self-confidence and high anxiety have high filters and so receive little input and allow even less in. Affective filter influences the rate of development, but it does not affect the route.

This idea is supported by following **cognitive and affective factors**: clear goal of the educational process and conditions for its fulfilment; the assistance of the teacher to reach

student's goals and the support of their efforts; feedback which improves students advancement; revision of the core educational material in regular intervals; surveys which support the arrangement of the inputs; testing and evaluation which support and improve student's motivation. According to the affective factors the activities which evoke stress and anxiety should be eliminated in the education process and the demands and requests of the students should be respected. Multimedia in different decades of educational process as well as the different activities and tasks which are based on students' abilities and knowledge should be used.

3. The Principles to Facilitate the CLIL model

The following principles can be said to drive the CLIL model (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, p. 31): **cognition, community, content and communication**. These principles can serve as a reference point for lesson planning.

Cognition takes into consideration the fact that content, language and learning skills outcomes are articulated in co-operation with students, learning builds on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience. Students analyse achievement of learning outcomes independently, with other students and with the teacher, and work to set new outcomes. They also synthesize, evaluate and apply knowledge and skills acquired in several subjects.

Students feel that being members of a learning **community** is enriching, they have the self-confidence and skills to work within a group and the local community, balancing personal interests with those of others. However, teachers and students are partners in education.

Content is clearly linked to the community within and outside the classroom, students apply new content and develop related skills through experiential activities, content is substantive without being overwhelming, content from various subjects is integrated and cultural content is integrated into all subjects.

Students actively use the right to participate in activities and **communication**, in the classroom and in the community, desk placement, displays on classroom walls and other available resources support learning and communication, students and teachers co-construct and negotiate meaning and language/communication skills are developed in all subjects.

While CLIL may be the best-fit methodology for language teaching and learning in a multilingual Europe, the literature suggests that there remains a dearth of CLIL-type materials, and a lack of teachers training programmes to prepare both language and subject teachers for CLIL teaching. So the questions remain about how theory translates into classroom practice.

In CLIL lessons, all four language skills should be combined: listening, reading, speaking and writing. A CLIL lesson looks at content and language in equal measure, and often follows a four-stage framework (Darn, 2009):

- Processing the text – the best texts are those accompanied by illustrations and structural markers in order to help students to find their way through the content.
- Identification and organisation of knowledge – help students categorise the ideas and information in a text and to develop thinking.

- Language identification – students are expected to be able to reproduce the core of the text in their own words, they may need the language of comparison and contrast, adverb phrases or prepositional phrases, collocations, set phrases, specific and academic vocabulary, etc.
- Task for students – a variety of tasks should be provided, taking into account the learning purpose and learners styles and preferences and all receptive skill activities should be included.

Different types of essays which are closely connected with the topic seem to be the effective final students' work. They include: narration - experience (something unusual that happened to students), description (to tell the physical characteristics of something – sight, hearing, touching, tasting, smelling), example (uses particular cases to illustrate a point), process (tells how to do something or how something is done), cause/effect (tells the result of certain events – or the reasons why some things happen), comparison/contrast (to explain how two things are alike and different) classification/division (explains how several things in the same category are alike, different), definition (extended explanation of a thing or concept), argument (to explain why something is wrong or right – to prove the point).

So from a language point of view the CLIL approach contains nothing new to the EL teachers. CLIL aims to guide language processing and support language production in the same way as ELT by teaching strategies for reading and listening and structures and lexis for spoken or written language. What is different is that the language teacher is also the subject teacher, or that the subject teacher is also able to exploit opportunities for developing language skills.

4. Concluding remarks

CLIL's multi-faceted approach can offer a variety of benefits: builds intercultural knowledge and understanding, develops intercultural communication skills, improves language competence and oral communication skills, develops multilingual interests and attitudes, provides opportunities to study content through different perspectives, allows learners more contact with the target language, complements other subjects rather than competes with them, diversifies methods and forms of classroom practice, increases learners' motivation and confidence in both the language and the subject being taught (<http://ec.europa.eu/education/language-teaching>).

CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher education. Its success has been growing over the past ten years and continues to do so. Owing to its effectiveness and ability to motivate learners, CLIL is identified as a priority area in the Action Plan for Language Learning and Linguistic Diversity (Section 1.1.2). The CLIL community www.onestopcil.com is the place to find support and inspiration for our CLIL teaching. It has a free lesson share area which will give the opportunity to share ideas and resources with the other CLIL teachers around the world, it has free a discussion forum which will give teacher opportunity to debate the issues at the heart of this methodology, and free monthly magazine CLIL Teacher magazine will contain all we need to keep up-to-date with the latest CLIL news and events.

Despite the facts and ideas that have been mentioned the need for better understanding of teaching and learning processes in the science, history or geography classrooms is apparent.

Although the second language acquisition research and practice speaks to this topic, studies which consider the link between the teaching of specific subjects and the use of second language itself are lacking and the gap in the literature still exists.

Resources

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, Education Committee, Modern Languages Division (2006): *SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY*. Štátny pedagogický ústav Bratislava 2006. ISBN 80-85756-93-5.

DALTON-PUFFER, Christian, SMIT, Ute (2007): *Emirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. PETER LANG Europäisher Verlag der Wissenschaften. ISBN 13:978-3-631-55229-2.

KRESHEN, Stephen: (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

MARSH, David, NIKULA, Tarja(1997): *Aspects of implementing plurilingual education*. Jyväskylä:Continuing Education Centre:University of Jyväskylä.

MEHISTO, Peeter., MARSH, David, FRIGOLS, Maria Jesus (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Publisher Limited. ISBN 978-0-230-02719-0.

RICHARD-AMATO, Patricia A. (1988): *Making it happen*. Longman Group Ltd., London. ISBN 0-8013-0027-4.

DARN, Steve (2009): *CLIL: A lesson framework*. www.teachingenglish.org.uk

TENANT, Adrian (2009): *The CLIL Debate: an EFL Teacher's perspective*. www.onestopcil.com

<http://ec.europa.eu/education/language-teaching>
www.onestopcil.com

Contact address:

Dr. Mária Badinská, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Kuzmányho 1
974 01 Banská Bystrica
maria.badinska@umb.sk

Recenzent: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.

Neznáme reálie ako prekladateľský problém v čase informačného boomu

Unknown Realia as the Translation Problem in the Period of Information Boom

Gálová, Stanislava, SR

Abstrakt

Preklad ako forma kultúrnej komunikácie nás často konfrontuje s rozličnými kultúrne podmienenými javmi – reáliami. V predloženom príspevku dokazujeme, že i v čase informačného boomu je možné hovoriť o neznámych reáliách. Uvádzame, aké stratégie máme pri ich preklade k dispozícii a zdôrazňujeme, že vhodný preklad reálií je vo výraznej miere determinovaný kultúrnou kompetenciou prekladateľa.

Abstract

Translation as the form of cultural communication often confronts us with different culturally conditioned phenomena - realia. The paper presents the fact that, although we live in the period of information boom; it is still possible to talk about unknown realia. We state the strategies that are at our disposal within their translation and emphasize that an appropriate translation of realia is predominantly determined by cultural competence of translator.

Kľúčové slová

preklad reálií, kultúrna kompetencia, prekladateľské stratégie reálií

Key words

translation of realia, cultural competence, translation strategies of realia

Úvod

Už v minulosti teória prekladu reflektovala vplyv kultúry na translačný proces a na translát ako jeho výsledný produkt. Napriek súčasnej popularite tém zameraných interkultúrne nie sú reflexie týkajúce sa kultúrnych diferencií a ich zohľadňovanie pri preklade nóvum v prekladateľskej praxi. Už v stredoveku sa výrazne prihliadalo na jazykové a kultúrne rozdiely, čo malo za následok extrémne rozlišovanie medzi horizontálnym a vertikálnym prekladom. Vertikálnym sa označoval preklad z jazyka, ktorý v spoločnosti požíval vážnosť a rešpekt a stál hierarchicky nad cieľovým jazykom (napr. latinčina, gréčtina). Preklady z jazykov podobnej štruktúry, ktorých kultúry si boli dokonca príbuzne blízke, sa dostatočne nedoceňovali. Tento postoj k tzv. horizontálnemu prekladu potvrdzuje aj Cervantes, keď ho prostredníctvom jednej z postáv v Donovi Quijotovi nehodnotí ako duchaplnú činnosť, ktorá by si vyžadovala um a výrečnosť. Samotný Don Quijote preklad obraňuje, že i napriek tomu by sa človek mohol zaoberať aj menej hodnými činnosťami, z ktorých by mal ešte menší úžitok. (Albrecht, 1998)

Vlastná práca

Súčasná doba si prekladateľa cení nie len ako odborníka s jazykovými znalosťami, ale i kompetenciami textovými a kultúrnymi. Objavovanie kultúrnych odlišností, ich porovnávanie a rozhodovanie o relevantnosti ich transferu do cieľového textu zohráva pri preklade významnú úlohu. V tejto súvislosti sa často v odbornej literatúre uvádzajú *reálie* ako

prvky špecifické pre východiskovú kultúru. Zdôrazňuje sa náročnosť ich prekladu, ktorá v mnohých prípadoch spočíva v ich lexikálnej bezekvivalentnosti a z toho vyplývajúce prekladateľské stratégie, ktoré má prekladateľ pri prenose neznámych reálií do inej kultúry k dispozícii.

Zo skutočnosti, že náš obraz o okolitom svete sa neustále mení a penzum vedomostí o ostatných kultúrach sa v posledných desaťročiach výrazne rozšírilo i vďaka neustále napredujúcej technike a rozvíjajúcim sa médiám, vyplývajú aj pochybnosti o relevantnosti a opodstatnenosti prác, ktoré sa venujú problematike prekladu reálií. V. Pólayová vo svojom príspevku *Preklad literárnych diel – preklad kultúr* píše: „V našej dobe je skoro nemožné hovoriť o neznámych kultúrnych špecifikách. V období informačnej spoločnosti, v čase internetu [...] sa nedá hovoriť o neznámych reáliách. Spoznávame aj úplne vzdialené a ukryté národy, ich tradície, exotické tance a jedlá, hoci nikdy nebudeme mať možnosť tieto národy navštíviť.“ (Pólay, 2004, s.1, preklad autorka). Uvedený citát budí dojem, že otázka prekladu reálií sa stáva otázkou minulosti. Je vôbec možné, aby v dnešnej dobe ešte existovali neznáme reálie dokonca medzi tak blízko situovanými krajinami akými je Slovensko a Nemecko, príp. Rakúsko? A predstavujú prekladateľský problém len reálie iných národov?

Pred zodpovedaním týchto otázok si stanovme, čo spadá pod termín reálie. Prvky kultúrneho kódu, ako reálie definoval A. Popovič (1983), nie sú len exotické jedlá a tance. N. Cartagena z Heidelbergského inštitútu pre preklad a tlmočenie, ktorý pracuje na vytvorení multilingválnej banky reálií, chápe reálie ako špecifické kultúrne podmienené prvky politického, inštitucionálneho, sociálneho alebo geografického charakteru.

Zoznam reálií z heidelbergskej databanky je bohatý a reálie v nej uvedené pochádzajú z rôznych oblastí života. Nachádzajú sa tam pojmy geografické, etnografické, historické (teritoriálne jednotky, osobnosti, tituly, hodnosti), spoločenské (štátne orgány, náboženské zoskupenia, povolania), ale aj reálie späté s mytológiou, príp. každodenným životom:

„... geographische Begriffe und ethnographische Realien, Begriffe aus Folklore und Mythologie, Alltagsrealien wie Speisen und Getränke, Kleidung, Kopfbedeckung und Schmuck, Wohnung, Geräte, Geschirr, Transportmittel, Musikinstrumente, Tänze, Spiele, Maße, Geld; außerdem gesellschaftliche und historische Realien wie administrative oder territoriale Einheiten, Personen, Dienststellung, Berufe, Titel, Rang, Institutionen, Organisationen, Staatsorgane, Mitglieder von Parteien, patriotischen und religiösen Gruppierungen und vieles mehr“ (Cartagena, 2005, str.4).

Z uvedeného vyplýva, že pod reáliami ako nositeľmi národnej kultúry nemusíme rozumieť len objekty, ale aj sviatky, tituly, oslovenia, či pozdravy. Pri najširšom ponímaní reálií sa k nim dajú priradiť aj gestá a citoslovčia.

Z ruskej prekladateľskej školy sa reáliám intenzívne venoval A.V.Fiodorov. Skúmal ich z aspektu preložiteľnosti, ktorú sťažujú také vlastnosti reálií, ako sú absencia terminologického charakteru a štylistická nevyhranenosť. Úsilie nájsť spoločné (resp. dištinktívne) znaky reálií s termínmi pozorujeme aj v práci S. Vlachova a S. Florina. Uvedení autori v snahe predísť zámene reálií s termínmi, vypracovali niekoľko zásadných charakteristík, ktorými sa termíny líšia od reálií, a to napr.:

- pôvodom,
- jednoznačnosťou,
- regionálnou univerzálnosťou,

- absenciou národného a historického pozadia,
- využitím v jednotlivých žánroch,
- možnosťou nahradenia iným termínom, zatiaľ čo reáliu inou nahradiť nemožno (Telling, 2000).

Na jednej strane sme presvedčení o tom, že súčasní čitatelia už majú základné predstavy o iných kultúrach a ich zvykoch. Na druhej strane musíme zdôrazniť, že v rámci reálií sa objavujú nielen prvky každodenného života, etnografické reálie a reálie geografické, ktoré spadajú do všeobecného prehľadu priemerného recipienta. Dôverne známe mu však pravdepodobne nie sú reálie spoločensko-politického života všetkých krajín, dokonca ani okolitých susedov. Na ilustráciu uvedieme, že by mohlo ísť napr. o značky výrobkov alebo reklamné slogany.

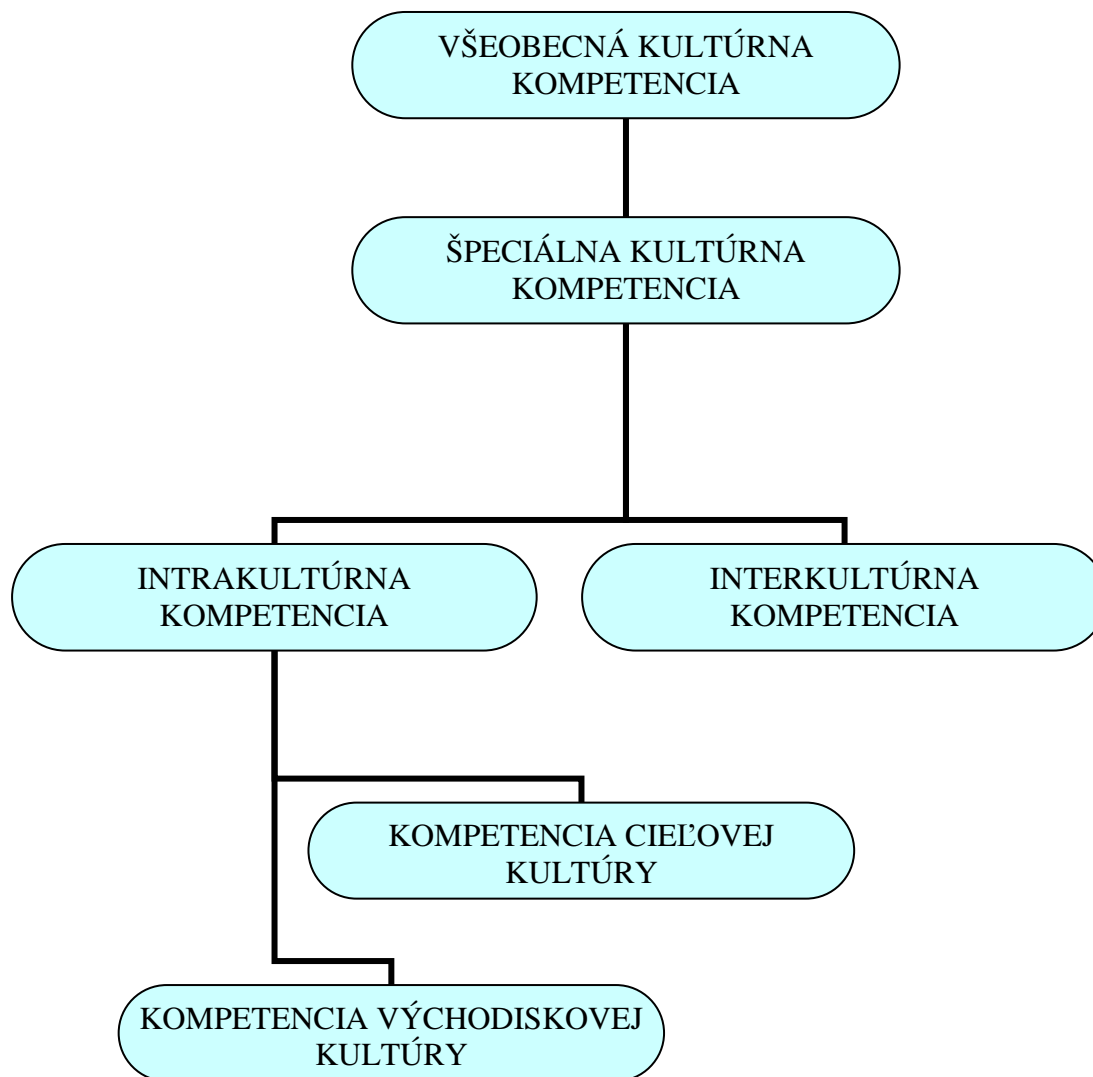
V románe *Generation Golf* autor opisuje, ako sa nešťastný vracal v zlom počasí domov a predstavoval si, že je hlavným hrdinom reklamy na Saanostooool. „Es fieselte, und mir ging es gar nicht gut, auf dem Heimweg, als ich mißmutig durch die Pfützen in der Birkenalle patschte, wurde ich wahrscheinlich mit versteckter Kamera gefilmt, das Ganze lief dann jahrelang in der Werbung für **Saanostooool**.“ (Illies, 2000, s.73) Vzhľadom na to, že produkt Sanostol nevyvoláva u slovenského recipienta žiadne asociácie, v uvedenom prípade je vhodné využiť *komentovaný preklad*. Umožní prekladateľovi explikovať, že autor by bol hrdinom „v reklame na multivitamínový sirup Sanostol“.

Okrem komentovaného prekladu je pri reáliách možné aplikovať aj iné prekladateľské postupy, napr. *prenos reálie ako citát*. Ten by sme navrhovali aj v prípade prekladu politickej funkcie **Gauleiter** z románu J. Beckera *Klamár Jakub*. Gauleiteri boli najvyšší regionálni funkcionári NSDAP, ktorí priamo podliehali A. Hitlerovi a spravovali teritoriálnu jednotku „Gau“ (pre zaujímavosť uvedieme, že v bežných slovníkoch nájdeme preklad „župa“, ktorý by ale v čitateľovi určite nevyvolával predstavu druhej svetovej vojny). Keďže *tvorba analógií* (t.j. nahrádzanie slov významovo totožnými, či vhodnými ekvivalentmi) a *kalkovanie* (doslovný preklad cudzojazyčného výrazu) nie sú možné, navrhujeme ponechať pôvodné znenie titulu.

Vyššie uvedený príklad patrí do kategórie historických reálií. Je to jediná skupina reálií, pri ktorých V. Pólayová pripúšťa, že by i v čase informačného boomu mohli spôsobovať čitateľovi problémy (Pólay, 2004). Reálie však predstavujú tak mnohohrstvový fenomén, že niekedy ich prekladateľ nedokáže ani správne identifikovať. To vedie k zlým prekladom dokonca i takých reálií, ktoré sa vyskytujú aj v domácej kultúre. Potvrďuje to preklad románu R. Schneidera *Sestra spánku*, v ktorom je nasledovne popísaný začiatok veľkonočnej bohoslužby: „Kurat Beuerlein hingegen handhabte die Sache kurz und wollte schon beim zweiten **Lumen-Christi** zur Weihnachtspredigt übergehen.“ (Schneider, 1995, s. 110) Slovenský preklad znie: „No kurát Beuerlein odbavoval túto vec rýchlo a už pri druhom **Kristovom svetielku** chcel spustiť vianočnú kázeň.“ (Schneider, 1997, s. 100)

V uvedenom úryvku by sme chceli poukázať na reáliu **Lumen-Christi** spojenú s kresťanskou liturgiou slávenia Kristovho zmŕtvychvstania. Svieca paškal symbolizuje zmŕtvychvstalého Krista, a preto ju v ten deň kňaz slávnostne prináša do kostola a pri tom trikrát zaspieva: Kristus, svetlo sveta. Nevhodný preklad „druhé Kristovo svetielko“ by sme preto nahradili „druhým zvolaním Kristus, svetlo sveta“.

Z uvedeného vyplýva, že vhodný preklad reálií je vo výraznej miere determinovaný vysokým stupňom kultúrnej kompetencie prekladateľa. Z posledného príkladu je dokonca zrejmá nevyhnutnosť rozvoja kompetencie domácej, t.j. cieľovej kultúry, ktorá býva v odbornej literatúre často opomenutá. Potvrďuje to i diagram znázorňujúci relácie medzi jednotlivými kultúrnymi subkompetenciami.



Obrázok 1: Kultúrna kompetencia a jej subkompetencie

Všeobecná kultúrna kompetencia sa nevzťahuje na žiadnu konkrétnu kultúru, ale zahŕňa pod seba všetky všeobecné schopnosti a zručnosti potrebné na úspešný interkultúrny preklad.

Špeciálna kultúrna kompetencia zameraná na konkrétny kultúrny okruh, s ktorým translátor pracuje, si vyžaduje ovládanie vlastnej kultúry ako aj poznanie kultúry cudzojazyčného textu.

Často používaným označením kompetencie v rámci jednej kultúry je aj intrakultúrna kompetencia, ktorá vychádza z výsledkov netranslatologických disciplín a používa ich podľa metód a kritérií translológie.

Intrakultúrna kompetencia ako poznanie vlastnej kultúry nadobudnuté na základe primárnej enkulturácie (ktorá sa nespája s atribútmi „uvedomelá“ a „intencionálna“) nie je dostatočná. Prekladateľ by si mal osvojiť poznatky, ktoré priamo súvisia s konkrétnou prekladanou pasážou a sú významné z translatologického aspektu.

Záver

Reálie zostávajú i napriek súčasnej vysokej úrovni informovanosti o ostatných kultúrach aj naďalej významným prekladateľským fenoménom, ktorý si vyžaduje dostatočnú pozornosť zo strany translatológov. Neprikláňame sa k stanovisku Pólayovej, že vďaka médiám sú čitatelia oboznámení so všetkými súčasnými reáliami iných kultúr. Z tohto dôvodu sme presvedčení o opodstatnenosti translatologických prác, ktoré sú zamerané na preklad reálií. Potenciálne problémy môžu dokonca vzniknúť nie len pri preklade cudzích reálií, ale i reálií domácich. V prípade, že sú si tieto prvky vo východiskovej a cieľovej kultúre podobné, vzniká pre prekladateľa o to väčšie nebezpečenstvo, že nespozná hranicu medzi nimi.

Použitá literatúra

- ALBRECHT, J. 1998. *Literarische Übersetzung: Geschichte, Theorie, kulturelle Wirkung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998
- BECKER, J. 2003. *Jakob der Lügner*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2003
- CARTAGENA, N. 2005 *Persilschein und Glockenturm*[online]. Dostupné na <http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/rc11/4.html>. [Cit. 2005-01-15]
- ILLIES, F. 2000. *Generation Golf*. Berlin: Argon Verlag, 2000
- POPOVIČ, A. et al. (ed.) 1983. *Originál – preklad, interpretačná terminológia*. Bratislava: Tatran, 1983
- PÓLAY, V: 2004. *Übersetzung von literarischen Werken – Übersetzung von Kulturen*. [online].Dostupné na http://www.inst.at/trans/15Nr/07_2/polay15.htm. [Cit. 2006-02-19]
- SCHNEIDER, R.: 1995. *Schlafes Bruder*. Leipzig:Reclam. 202 s.
- SCHNEIDER, R.:1997. *Sestra spánku*. Bratislava: Slov.spis. 182 s.
- TELLINGER, D. 2005. *Kultúrne otázky prekladu umeleckej literatúry*. S.l.: s.n. 2005

Kontaktná adresa

Mgr.Stanislava Gálová
Katedra odborného jazykového vzdelávania
FEM SPU
Tr. A.Hlinku 2
949 76 Nitra
t.č. 00421 37 641 45 55

Recenzent: PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Moderné technológie na hodinách angličtiny pre žiakov mladšieho školského veku

Modern Technologies at English Lessons for Young Learners

Hartánská, Jana, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá pozitívnym vplyvom technológií na žiakov mladšieho školského veku z hľadiska psychologického, lingvistického, kognitívneho i sociálneho. Prezentuje metodiku práce s videom a počítačom a načrtáva možnosti CALL. Uvádza a analyzuje niektoré dostupné a vekovo i vedomostne primerané anglické vzdelávacie programy z webových stránok vhodné pre 6 -11 ročných žiakov.

Abstract

The paper deals with positive influence of modern technologies on young learners from psychological, linguistic, cognitive and social point of view. It presents a few techniques of work with video and computer and outlines possibilities of CALL. The article also states and analyses several accessible and suitable English web-based educational programmes in teaching young learners.

Kľúčové slová

žiak mladšieho školského veku, cudzojazyčné vzdelávanie, moderné technológie, video, počítač, *CALL*, metodika práce s videom a počítačom, internet, webové stránky a kritéria ich hodnotenia

Key words

young learner, foreign languages learning, modern technologies, video, *CALL*, techniques of work with video and computer, the Internet, web-sites, criteria of web-sites evaluation

Problematika využitia moderných technológií v cudzojazyčnom vyučovaní sa za ostatné desaťročie stala predmetom nielen vedeckého bádania, nespočetných teoretických odborných diskusií, ale aj praktického riešenia každodenných učebných situácií. Učiteľ má dnes možnosť používať moderné technické didaktické prostriedky tak, aby sa stali integrovanou súčasťou vyučovacej hodiny a uľahčili učebnú činnosť žiakov. Pozrieme sa na základnú metodiku používania rôznych typov technológií, budeme sa zaoberať videom, cudzojazyčným vyučovaním za podpory počítača (skratka *CALL*), ktorá zahŕňa používanie a spracovávanie slov, CD-ROMy a internet.

1. Pozitívny vplyv technológií na žiakov mladšieho školského veku

Učebné technológie prispievajú všeobecnému rozvoju žiakov a vyhovujú požiadavkám cieľov psychologických, lingvistických, kognitívnych, sociálnych a kultúrnych učebných programov.

Psychologické ciele: Deti technické učebné pomôcky považujú za zábavné, motivujúce, umožňujú im rozmanitú učebnú činnosť. Oslovujú žiakov s rôznymi učebnými štýlmi,

poskytujú pozitívnu skúsenosť z učenia a tak rozvíjajú sebadôveru a chuť učiť sa. Môžu sa použiť ako druh odmeny za dobre vykonanú prácu – žiaci si napríklad môžu pozrieť animovanú verziu prebratej rozprávky na videu alebo CD-ROMe.

Lingvistické ciele: Keďže technológie kombinujú zvuk a obraz a zabezpečujú celkový kontext, žiaci vidia a vnímajú reálne zmysluplné použitie jazyka, t.j. jazykových (gramatických i lexikálnych) javov. Takto si ich ľahšie zapamätávajú. Technológie sprostredkujú všetky aspekty komunikácie, vrátane neverbálnej. Dokážu rozvíjať všetky jazykové a rečové zručnosti, uvádzajú alebo upevňujú nové slová a slovné spojenia.

Kognitívne ciele: Rozvíjajú zvedavosť dieťaťa a poskytujú súčasné informácie. Ich prostredníctvom si žiaci uvedomujú dôležitosť názoru a chápu ho ako prostriedok na pochopenie významu. Rozvíjajú motorické zručnosti, zručnosti pri práci s klávesnicou, vyhľadávaní informácií ako aj samostatné učenie.

Sociálne ciele: Pri práci s videozáznamom napríklad animovanej rozprávky alebo s jej ukážkou žiaci vstupujú do vzájomných interakcií a práca sa stáva spoločnou učebnou skúsenosťou. Pri práci s počítačovým programom zasa môžu striedať prácu na klávesnici a navzájom si pomáhať ukončiť úlohu, rozvíjajú si tak zručnosti spolupráce.

Kultúrne ciele: Technológie sprostredkujú reálny alebo fantazijný svet. Pomáhajú spoznávať iné kultúry a zvyky, poskytujú o nich potrebné informácie. Deti sprostredkovane spoznávajú život v anglicky hovoriacich krajinách. (Brewster, Ellis a Girard, 2004)

2. Používanie videa

Dnes je takmer každá moderná učebnica anglického jazyka pre deti doplnená aj sprievodnou videokazetou (napríklad *Join-In*, *Boomerang*, *New English Parade*). Vydáva sa veľa doplnkových videonahrávok anglických piesní a riekaniek, ako sú *Play it Again!* (Ashworth et al. 1996). Kultúru a realie života vo Veľkej Británii cez prizmu dieťaťa ponúka *We're Kids in Britain* (Ellis 1997). Vydavateľstvo Oxford University Press vyhotovilo rad animovaných filmov a video-adaptácií známych knižných príbehov, ako sú *Winnie the Witch* alebo *The Wrong Trousers*. Okrem toho si učiteľ môže adaptovať dokumentárne filmy napríklad BBC. Keď je technicky zručný a tvorivý, môže si so svojimi žiakmi zhotoviť vlastnú videonahrávku, čo deťom prináša zábavu a motivuje ich pri práci a učení sa.

Metodika práce s videom

Pri práci s videonahrávkou treba dodržiavať isté pravidlá. Nikdy by nemalo ísť len o samoučelné sledovanie nejakého programu bez vytýčeného učebného cieľa. Tie najdôležitejšie zásady sa týkajú organizácie práce v troch fázach, v podstate zhodných s metodikou postupu pri nácviku zručnosti počúvania a čítania s porozumením). Ide o *prípravnú fázu pred sledovaním videa/plánovanie* (Pre-viewing/Plan), druhú fázu tvoria *aktivity počas sledovania videa/činnosť* (While-viewing/Do) a *záverečnú fázu po ukončení sledovania/zhrnutie* (Post-viewing/Review).

Prípravná fáza na aktívne sledovanie predstavuje: kontextualizáciu vybratej video sekvencie; motiváciu žiakov na jej sledovanie; sústredenie ich pozornosti na tému a špecifické jazykové javy; aktivovanie doterajších znalostí o téme a jazyku; hádanie možného obsahu ukážky, oboznámenie sa s novými kľúčovými lexikálnymi a gramatickými javmi alebo ich zopakovanie; zdôvodnenie sledovania ukážky a oboznámenie sa s cieľom úlohy.

Fáza aktivít počas sledovania si kladie za cieľ: 1. Globálne pozorovanie alebo sledovanie za účelom pochopenia podstaty situácie. Deti nemajú radi, keď ich učiteľ pri sledovaní programu ruší alebo video viackrát zastavuje. Najprv si musia pozrieť celú ukážku, aby si o nej utvorili základnú predstavu. Až potom učiteľ znovu prehrá jednotlivé sekvencie a využije ich učebný potenciál podľa sledovaného lingvistického či obsahového cieľa. Keď je video sekvencia starostlivo a účelne zvolená, deti zaujme a povzbudí ich pri odpovediach na učiteľove otázky i v odhadoch toho, čo bude nasledovať, ako sa situácia bude vyvíjať. 2. Sledovanie pre zachytenie detailu. V tomto prípade cieľom je, aby si žiaci všimli niečo špecifické. Môžu to vyjadriť pokývaním hlavy či zdvihnutím ruky vždy vtedy, kedy daný jav vidia alebo počujú. Ide o zadania typu: *sleduj a doplň obrázok, sleduj a počítaj, sleduj a označ, sleduj a nakresli, sleduj a roztried'*. Tieto úlohy deti ľahšie zvládnu, keď učiteľ sekvenciu na potrebný čas zastaví alebo ju opäť prehrá. Pri druhom sledovaní učiteľ kontroluje, ako žiaci úlohu splnili.

Záverečná fáza po ukončení sledovania ponúka aktivity na precvičenie si pozorovaných lexikálnych a gramatických javov, ktoré možno nielen zhrnúť, ale aj rozšíriť, prehĺbiť, doplniť o ďalšie relevantné informácie. Zadania obsahujú porovnávanie informácií, vyplňanie krížoviek, zisťovanie rozdielov, vyfarbovanie, písanie inštrukcií, zoradovanie, odpovedanie na otázky v kvízoch, zhotovovanie prehľadov, nálepiek a mnohé ďalšie aktivity. Po skončení náročnej práce si žiaci môžu pozrieť video ešte raz, tentoraz bez akejkoľvek úlohy, sebe pre radosť.

3. Používanie počítačov

Vďaka programu *Infovek* sa počítače na našich školách stali dnes samozrejmosťou, aj keď vzhľadom na ich rapídny rozvoj a pretrvávajúce finančné náklady nie každý žiak má na prácu s nimi rovnakú príležitosť. Ak je v triede len jeden počítač, učiteľ musí triedu rozdeliť do skupín, z ktorých jedna pracuje pri počítači, ostatné robia iné učebné činnosti. Na školách sa budujú počítačové triedy a pri jednom počítači tak môžu pracovať dvaja, traja žiaci. Pre dnešných žiakov na 1. stupni základných škôl je dôležité, aby si uvedomili, že počítače neslúžia len na zábavu, ale sú aj skvelým prostriedkom vzdelávania.

Metodika práce s počítačom

V zásade možno použiť tri horeuvedené fázy. V prípravnej fáze si učiteľ naplánuje prácu s počítačom tak, aby ju vhodne integroval do celkovej prípravy na vyučovanie, aby nešlo len o neproduktívne mrhanie časom; Zavedie pravidlá, ako žiaci majú so zariadením zodpovedne zaobchádzať; Oboznámi žiakov s príslušnou slovnou zásobou v angličtine: *screen, mouse, headphones, keyboard, click on, go back, scroll up/down* a pod.; Učiteľ najprv vytvorí kontextový rámec príslušnej úlohy a sústreďí pozornosť žiakov na tému; Jazykovo pripraví žiakov na príslušný typ aktivity, vhodne ju demonštruje; Presvedčí sa, či žiaci pochopili, že sa pri práci s počítačom majú striedať, deliť sa o vedomosti a navzájom si pomáhať; Vysvetlí im cieľ úlohy: precvičiť, skoncipovať, skompletizovať prácu a demonštrovať ju na obrazovke počítača, prípadne ju zrekonštruovať, zmeniť písmeno či pravopis, zopakovať slovo a pod. Pri práci počas používania počítača sa učiteľ presvedčí, či žiaci rešpektujú stanovené pravidlá; Presvedčí sa aj, či žiaci na úlohe naozaj pracujú a nestláčajú nevhodné klávesy; Presvedčí sa, či počas učiteľovho monitorovania riešia svoje úlohy, v prípade potreby im pomôže, poradí a usmerní ich. Po ukončení práce s programom učiteľ jej výsledky skontroluje, zaznamená napríklad skóre alebo vyplní hodnotiaci záznam (podľa typu zadania); Zozbiera prácu, ktorú žiaci na počítači zhotovili; Vystaví a porovná práce žiakov; Zopakuje, čo žiaci urobili a prečo.

Možnosti CALL

Väčšina moderných počítačov je vybavená zariadením na CD-ROMy a **procesorom slov**. Ten umožňuje, aby si žiaci jednak precvičovali zručnosti písania a pri prezentáciách mohli byť hrdí na kvalitu obsahu i formy svojich prác, alebo si na ňom zhotovovali materiály na projektovú prácu a výstavy. Firma Microsoft vydáva pre detských žiakov rôzne balíčky na spracovanie dát pod názvom *Creative Writer*, žiaci si môžu zhotovovať rôzne typy písma pre rôzne účely (napríklad karty, listy, jedálne lístky, recenzie kníh atď.) Má nainštalovanú kontrolu pravopisu a umožňuje zaviesť aj ilustrácie, rôzne pozadia a rámy. U žiakov sa tak rozvíjajú znalosti o tvorbe písaného prejavu a jeho formy, navyše si pred jeho konečnou verziou môžu žiaci zhotovovať rôzne náčrty a pracovné verzie. **CD-ROMy a interaktívne tabule** sú tiež na vzostupe a stávajú sa prirodzenou súčasťou učebnicových setov. Brewsterová et al. (2004, s. 209) uvádzajú, že vydavateľstvo Delta v rámci programu *Listen and Learn English* ponúkajú sady hier zostavených tak, aby deti postupne pripravovali na testy z anglického jazyka *UCLES*, určené práve žiakom mladšieho školského veku. Obsahujú 20 tém a 400 slov a rozvíjajú všetky aspekty jazykových zručností. Na CD-ROMoch dnes učiteľ nájde aj známe príbehy a rozprávky. Sprievodné príručky s návodmi vysvetľujú rôzne typy zadaní. Napríklad príbeh *Winnie the Witch* učí slovnú zásobu z témy *dom, farby, nábytok* a pod. V tabuľke 2 uvádzame niekoľko najnovších titulov učebníc, ktoré sú vybavené viacerými vzdelávacími programami na rôznych technických nosičoch.

Tab.2 . Učebnice angličtiny pre žiaka mladšieho školského veku s technickými učebnými prostriedkami

Vydavateľ	Názov	Autori	Rok vyd.	Médiá
LONGMAN - Primary www.pearsonlongman.com	English Adventure	Cristiana Bruni Anne Worall Izabella Hearn	2005	Pre interaktívnu bielu tabuľu Companion Website www.english-adventure.net Songs CD
LONGMAN - Lower Secon. www.pearsonlongman.com/teens	New Sky	Brian Abbs Ingrid Freebairn	2009	CD-ROMs pre každú úroveň DVD Test Master Multi-ROMs pre každú úroveň CD-ROMy pre každú úroveň
CAMBRIDGE - YLs www.cambridge.org	Kid's Box	Caroline Nixon Michael Tomlison	2008	www.cambridge.org/kidsbox Interactive DVD Classware CD-ROM
OXFORD – Primary www.oup.com/elt	Series : Happy House Happy Street Happy Earth The Happy	Stella Maidment Lorena Roberts Bill Bowler Sue Parminter	2009	Happy Series Interactive Happy Series Tools Interactive Resource Disk pre učiteľa Materiál pre interaktívnu tabuľu Schémy na tvorbu vlastných zdrojov DVD materiál Student Activity Book with MultiROM Webové stránky pre žiaka a učiteľa
OXFORD – Upper-primary www.oup.com/elt	Project Third Edition	Tom Hutchinson	2008	Project Interactive - Project Tools - Workbook CD-ROM - Culture DVD - Webová stránka pre učiteľa www.oup.com/elt/teacher/project - Webová stránka pre žiaka www.oup.com/elt/project
MACMILLAN	English World	Liz Hocking Mary Bowen	2009	Interaktívny DVD-ROM Resource site www.macmillanenglish.com/younglearners
MACMILLAN – Primary www.macmillanenglish.com www.onestopclil.com www.macmillanenglish.com/younglearners	Story Magic IWB CD-ROM Interaktívna biela tabuľa software	Susan House Katharine Scott	2009	Interaktívna biela tabuľa - software

Internet a webové stránky sú skvelým zdrojom na projektovú prácu, prácu zameranú na tému a príbeh, ale aj precvičovanie jazykového učiva. *E-mail* je zasa možný spôsob, ako deti

viest' k čítaniu a dopisovaniu si s inými rovesníkmi po celom svete. Pri práci s webovými stránkami však musíme myslieť na dodržiavanie istých kritérií a vedieť, ako informácie z webových zoznamov vyhľadávať. (*Yahoo* je webový zoznam, ktorý poskytuje všeobecné informácie, napríklad tému a predmet; *Google* použijeme vtedy, keď presne vieme, čo hľadáme, napríklad isté spojenie, názov a pod). Brewsterová a kol. (ibid, s. 211) pri výbere stránok odporúča riadiť sa nasledujúcimi kritériami a otázkami: Presnosť (Je informácia správna?); Autorstvo (Je jasné, kto stránku napísal – je uvedená kontaktná e-mailová adresa?); Aktuálnosť (Je informácia aktualizovaná – vieme, kedy sa stránka naposledy aktualizovala?); Prezentácia (Sú stránky atraktívne, nie príliš podrobné a zhustené, nie príliš viazané na text a odpovede sa dajú nájsť príľahko?); Názornosť (Je tam dostatok obrazov na podporu písaného textu?); Zvuk (Je prítomný dajaký zvukový efekt, hudba, reč, aby dieťa obsah pochopilo?); Relevantnosť (Je obsah pre žiakov relevantný a súvisí s preberanou témou?); Použitelnosť (Dá sa zhotoviť zadanie, ktoré zaujme pozornosť žiakov a bude ich sprevádzať danou stránkou?); Jazyková úroveň (Je pre žiakov primeraná, ale je pre ne aj výzvou? Vyhyba sa príliš idiomatičkému, technickému či kultúrne špecifickému jazyku?); Edukačný potenciál (Naučia sa žiaci niečo užitočné?); Možnosti na následné aktivity (Dá sa materiál zo stránky stiahnuť s cieľom použiť ho ako súčasť výstaviiek prác žiakov, zhotovenia časopisov či projektov?). Pre ilustráciu sme sa pozreli na niektoré webové stránky ponúkajúce aktivity vhodné pre žiaka na 1. stupni ZŠ a analyzovali sme ich podľa nasledovných siedmich kritérií: dizajn, interaktívnosť, použiteľnosť, dostupnosť (obsahová a technická), odkazy na ďalšie spojenia, aktuálnosť a autorstvo. Na záver sme ich ohodnotili bodmi od 0 po 5.

Tab. 2 www.pdictionary.com - Návčik slovej zásoby

KRITÉRIUM		POZITÍVA	NEDOSTATKY
Dizajn		- farebné slová a ilustrácie - reálne fotografie	- na prvý pohľad nevelmi atraktívny - odkazy na ďalšie linky obsahujú rušivé prvky (pohyblivé obrázky a reklamy)
Interaktívnosť		- úplná (dopisovanie celých slov, častí slov, písmen - spätná kontrola správnosti	
Použitelnosť		- veľmi dobrá: prehľadná úprava; vyhľadávanie slov podľa abecedy a slovného druh jasne oddelené od úloh na návčik	
Dostupnosť	Obsahová dostupnosť	- obsah reflektuje svoj cieľ; obrázky plne korelujú s významom slova; jazyk je primeraný pre dieťa; inštrukcie sú zrozumiteľné; návčičné techniky sú adekvátne veku žiaka; bez registračného poplatku	
	Technická dostupnosť	- ľahká a rýchla	
Odkazy na ďalšie spojenia		- obrázkový slovník; možnosť návčiku v ďalších jazykoch	
Aktuálnosť			-okrem dátumu vzniku a autorských práv bez údajov o aktualizácii stránky
Autorstvo			- žiadne informácie
HODNOTENIE		3 body	

Tab. 3. www.roythezebra.com/reading-games/high-frequency-words-colours.html - Hry na nácvik zručnosti čítania

KRITÉRIUM		POZITÍVA	NEDOSTATKY
Dizajn		- atraktívny, motivujúci pre dieťa - pohyblivý obrázok počas čítania textu - bez rušivých distraktorov, reklám	
Interaktívnosť		- vysoká (žiak si riadi aktivitu sám) - možnosť kontroly správnosti pri priradovaní názov farieb a ich obrazovým vyjadrením - zvukový a animačný signál správnosti (obrázok zebry ukladajúcej sa na spánok)	
Použitelnosť		- prehľadná úprava - aktivity na čítanie a odkazy na hry sú zreteľne oddelené	
Dostupnosť	Obsahová dostupnosť	- obsah reflektuje svoj cieľ - text je bez gramatických a pravopisných chýb, primeraný vekovej a vedomostnej úrovni žiaka mladšieho školského veku - inštrukcie sú zrozumiteľné - bez poplatku a nutnosti registrácie	
	Technická dostupnosť	- ľahká a rýchla	
Odkazy na ďalšie spojenia		- odkazy na ďalšie cvičenia sú plne funkčné	
Aktuálnosť			- len dátumu vzniku, bez údajov o aktualizácii
Autorstvo			- bez informácií o autoroch
HODNOTENIE		4 body	

Tab. 4. www.harcourtschool.co/activities/plural/index-_pre.html - Nácvik gramatiky: m. č. podstatných mien

KRITÉRIUM		POZITÍVA	NEDOSTATKY
Dizajn		- bez rušivých reklám	- nie veľmi atraktívny - pozadie nevýrazné, nedostatočne farebné - bez obrázkov
Interaktívnosť		- aktivity sú interaktívne - žiak vyberá správne koncovky množného čísla podstatných mien z uvádzaných možností s okamžitou spätnou kontrolou správnosti; zadania majú súťaživý charakter - hrajú sa vo dvojici	
Použitelnosť		- prehľadná úprava; jasná organizácia zadaní	
Dostupnosť	Obsahová dostupnosť	- obsah plne reflektuje svoj cieľ a je na vysokej úrovni - zadania sú zrozumiteľné, založené na hre "Tic Tac Toe" - slovná zásoba je prevažne primeraná - bez poplatku a nutnosti registrácie	- niektoré slová môžu byť pre žiaka neznáme
	Technická dostupnosť	- ľahká a rýchla	
Odkazy na ďalšie spojenia		- odkazy na piesne a hry podľa vedomostnej úrovne žiaka a jazykovej štruktúry - názory učiteľov	
Aktuálnosť			- len údaje o dátume vzniku a autorských práv
Autorstvo			- bez informácií o autoroch
HODNOTENIE		3 body	

Tab. 5. www.english-adventure.net/students/ep_musicbox.html - Nácvik zručnosti počúvania a slovnej zásoby

KRITÉRIUM		POZITÍVA	NEDOSTATKY
Dizajn		- atraktívny, farebný - pohyblivý text - doplnkové hry využívajú obrázky; bez reklám	- bez obrázkov pri znení piesní
Interaktívnosť		- hry sú interaktívne - žiak pohybuje s obrázkami alebo ich vyfarbuje - žiak môže spievať piesne podľa ich uvedených textov	
Použitelnosť		- prehľadná úprava - jasná organizácia zadaní - vhodné pre viaceré vedomostné úrovne	
Dostupnosť	Obsahová dostupnosť	- obsah plne reflektuje svoj cieľ a je na veľmi dobrej úrovni - zadania sú jasné a zrozumiteľné - piesne, hry, vety a slovná zásoba sú jednoduché, primerané vedomostnej a vekovej úrovni žiaka mladšieho školského veku - obrázky plne korešpondujú s obsahom piesní - bez poplatku a nutnosti registrácie	
	Technická dostupnosť	- ľahká a rýchla	
Odkazy na ďalšie spojenia		- odkazy na piesne a hry podľa vedomostnej úrovne žiaka a jazykovej štruktúry	
Aktuálnosť			- len údaje o dátume vzniku a autorských práv
Autorstvo			- údaje len o autoroch učebníc
HODNOTENIE		5 bodov	

Tento náhodný výber len štyroch webových stránok spĺňa sledované kritériá, najmä tie podstatné. Všetky sú kvalitné a spĺňajú svoj účel. Je však zaujímavé, že ich aktualizácia, ani údaje o ich autoroch nie sú uvedené.

Internet svojou podstatou vytvára veľké možnosti na komunikáciu a učenie sa cez úlohu. Preto sa vhodne uplatňuje najmä pri projektovej práci a pri práci založenej na téme alebo príbehu. Pri navštívení primeranej stránky s dobre volenými čiastkovými úlohami sa žiaci nielen o danej téme veľa naučia, ale si osvoja zručnosti a učebné stratégie, ako sú rýchle čítanie textu pre základnú alebo špecifickú informáciu, naučia sa používať zrkovú oporu na pochopenie obsahu či významu, upevňujú si pravopis, rozširujú si obzor o inonárodných kultúrach a zvykoch. Svoje odpovede si môžu navzájom porovnať a poradiť sa s učiteľom, na záver si môžu z výsledkov svojich úloh a s použitím stiahnutých materiálov urobiť vlastnú výstavku prác.

Aby hodiny cudzieho jazyka na 1. stupni základnej školy boli pre žiaka zaujímavé, tvorivé, hravé, motivujúce a spĺňali náročné vyučovacie ciele, musia byť technológie na vyučovacích hodinách správne používané. Ich prostredníctvom má dnes učiteľ veľké možnosti dieťa zaujať. Len nesmie mať strach či zábrany z ich používania. Chce to spočiatku viac času na prípravu, naučiť sa tieto médiá ovládať a investované úsilie prinesie zaslúžené ovocie: motivovaných, tvorivých a spokojných žiakov i pocit radosti z vydarených hodín cudzieho jazyka.

Použitá literatúra

Barret, A. *Using the Internet with Young Learners*. (online). Portugal. <http://www.pt.britishcouncil.org/journal/1316abar.htm>

Brewster, J.- Ellis, G. – Girard, D.: 2004. *The Primary English Teachers' Guide*. London: Penguin. ISBN 0-140-813559-4.

Dudeny, G. – Hockly, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hart'anská, J. 2004. *Vyučovanie anglického jazyka na 1.stupni základnej školy*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-757-0.

Teeler, D. – Gray, P. 2000. *How to Use the Internet in ELT*. Harlow (Essex): Longman. ISBN 0582339316

Kontaktná adresa

PhDr. Jana Hart'anská, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67,

949 74 NITRA

Tel.: +421 (0)37 6408455

E-mail: jhartanska@ukf.sk

Recenzent: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.

The Importance of Foreign Language Education in the USA

Hornáčková Klapicová, Edita, Austria

Abstract

The awareness of the importance of foreign language acquisition in the United States has grown tremendously over the past few years for three essential reasons: academic, economic and national security. It is clear that in a review of the primary areas of foreign language education, i.e. elementary and secondary, higher education, business and the federal government, the support must continue and foreign language programs need to grow and expand in order to prepare students to face and become engaged with issues on cultural, academic, economic, or national level. In today's world, that includes the United States, a well educated student must possess a command of at least one or two foreign languages. American students need to expand their knowledge of other countries and cultures. National leaders, business companies and the media should promote foreign language and international studies within their communities.

Key words: foreign language education/acquisition, academic performance, economic competitiveness, national security

Leon E. Panetta, a former member of the President's Commission on Foreign Language and International Studies, stated that „presidential commissions, politicians, business leaders, and educators have long expressed concern about the lack of foreign language competence among the people of this nation... compared to other countries, the United States has a weak language policy”¹. While the United States have long enjoyed a political and economic primacy among all nations and English has thus become the common language among all countries, the citizens of this land often seemed to underestimate the necessity of learning other languages in order to understand the different cultures and be able to approach their citizens in their mother tongues. This paper attempts to show the rising awareness of the importance of foreign language acquisition in the United States for the following main reasons: academic, economic and national security.

In the United States, it is possible to complete secondary and postsecondary education without studying a foreign language. Sometimes one or two years of foreign language study are required for high school or college graduation. Science majors and applied and professional students are normally not required to take a foreign language. Most higher education institutions do not require foreign language study for entry. The ACE survey of 40 colleges and universities demonstrated that 51.9 percent of college students took no foreign language instruction while studying in these institutions.

Even if the study of foreign languages is required in high schools or colleges, it is focused on the lower skill levels. In both high school and college, the first and second year foreign language courses are most frequently attended. According to the survey in the fall of

¹ Panetta, E. L. *Foreign Language Education : If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will Be in the 21st Century?*

1990, of the 3.2 million public high school students reporting language course enrollments by level, 48 percent were in a first year course, 32 percent in a second year, 13 percent in a third year, and 7 percent in a fourth year or above¹. Higher education shows similar enrollment gradations. In the ACE survey of 1989, at college level 62 percent of the enrollments in Spanish were at the introductory level, 23 percent at the intermediate level, and 15 percent at the advanced level. French and German indicated the same situation. According to the Education Department, only one percent of undergraduate students major in foreign language studies. Only two percent of those students are studying the languages “deemed ‘critical need’ by the administration.”²

Thus, the foreign language education system in the United States is not only discontinuous but also overwhelmingly insufficient to provide students with the language skills they need so as to become fluent in the foreign language.

There are three key reasons why foreign language study is an essential component of a rigorous secondary and postsecondary education: academic, economic, and national security. Research shows that the study of foreign language leads to higher performance on standardized tests and in college. Students who take foreign language score higher on the ACT³ in both reading and math.⁴ Students who take a foreign language show better performance on the verbal section of the SAT⁵ than those who don’t; and the longer they study the foreign language, the better their performance.⁶ There is a correlation between the study of foreign language in high school and higher academic performance in college among students of similar academic ability.⁷ Research shows that the acquisition of a second language allows the learner to develop their brain and improve their thinking and problem solving capabilities.

¹ Ibid.

² Jenkins, K. 2006. *Recognizing the Value of Foreign Language Skills*.

³ The ACT test assesses high school students’ general educational development and their ability to complete college-level work. The multiple-choice tests cover four skill areas: English, mathematics, reading, and science. The Writing Test, which is optional, measures skill in planning and writing a short essay.

⁴Olse, S.A., Brown, L.K. 1992. *The Relation Between High School Study of Foreign Languages and ACT English and Mathematics Performance.*; Timpe, E. 1979. *The Effect of Foreign Language Study on ACT Scores*.

⁵ The SAT Reasoning Test is the nation’s most widely used admissions test among colleges and universities. It tests students’ knowledge of subjects that are necessary for college success: reading, writing, and mathematics. The SAT assesses the critical thinking skills students need for academic success in college—skills that students learned in high school. The SAT is typically taken by high school juniors and seniors. It tells students how well they use the skills and knowledge they have attained in and outside of the classroom—including how they think, solve problems, and communicate. The SAT is an important resource for colleges. It’s also one of the best predictors of how well students will do in college. Each section of the SAT is scored on a scale of 200-800, with two writing subscores for multiple-choice questions and the essay. It is administered seven times a year in the U.S., Puerto Rico, and U.S. Territories, and six times a year overseas.

Subject Tests (formerly SAT II: Subject Tests) measure the student’s knowledge and skills in particular subject areas, and his or her ability to apply that knowledge. Many colleges use the Subject Tests for admission, for course placement, and to advise students about course selection. Some colleges specify the Subject Tests that they require for admission or placement; others allow applicants to choose which tests to take. These tests give the student and colleges a very reliable measure of how prepared the student is for college-level work in particular subjects. Used in combination with other background information (the student’s high school record, SAT scores, teacher recommendations, etc.), they provide a dependable measure of the student’s academic achievement and are a good predictor of future college performance in specific subject areas.

⁶ Cooper, T.C. 1987. *Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores.*; Eddy, P.A. 1981. *The Effect of Foreign Language Study in High School on Verbal Ability as Measured by the Scholastic Aptitude Test-Verbal*.

⁷ Wiley, P.D. 1985. *High School Foreign Language Study and College Academic Performance*.

Another reason why foreign languages in the United States should be taught more thoroughly is the fact that global economic marketplace is rapidly becoming more interconnected and competitive as “countries around the world continue to industrialize their economies and modernize their education systems”.¹ The 2006 CED statement², *Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security*, warns that the United States will become less competitive in the global economy because of the declining quality of foreign language education at secondary and postsecondary educational institutions. Experts “estimate that at least one in five U.S. jobs is already tied directly to international trade and project that the majority of future growth for U.S. industries of all sizes will be in overseas markets”.³ Approximately 40 percent of companies reported that their international sales were growing faster than their domestic sales.⁴

Experts consider foreign language acquisition as “critical need for American businesses and employees, if they are to remain competitive... in particular, to conduct negotiations and build strong relationships with foreign customers and executives, American business leaders and their employees need to be able to speak the language of their foreign associates”.⁵ Fareed Zakaria, the editor of *Newsweek International*, observed that “the U.S. market has been so large that the rest of the world would take the trouble to understand it and them. They have not had to reciprocate by learning foreign languages, cultures, or markets... Americans have delighted in this process because it makes it so much easier for them to travel and do business abroad. But it also gives the locals and understanding of and access to two markets and cultures. They can speak English but also Mandarin or Hindi or Portuguese. They can penetrate U.S. market but also the internal Chinese, Indian, or Brazilian one. Americans, by contrast, have never developed the ability to move into other people’s worlds.”⁶

The third decisive factor that causes foreign language study become indispensable in the United States is the question of national security. Threats such as terrorism, disease epidemics, and environmental degradation coming from other countries are a real challenge for the United States and U.S. citizens are forced to acquire good language skills in order to ensure their own security. Committee for Economic Development stated, “in order to confront the twenty-first century challenges to our economy and national security, our education system must be strengthened to increase the foreign language skills and cultural awareness of our students. America’s continued role as a global leader will depend on our students’ abilities to interact with the world community both inside and outside our borders.”⁷

In his article *Why Foreign Language Education Matters*, Rush Holt expressed that “Our national security is heavily dependent on translators, specialists, and interpreters within the intelligence community, the diplomatic corps, and the military. Prior to September 11, 2001 our intelligence community was at only 30 percent readiness in languages critical to

¹ State Scholars Initiative. *Why Foreign Language*.

² On February 9, 2006, CED (Committee for Economic Development) released a new report - *Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security* – focused on improving foreign language education and international studies for U.S. students.

³ State Scholars Initiative. *Why Foreign Language*.

⁴ Committee for Economic Development (CED). 2006. *Business and Academic Leaders Endorse CED Foreign Language Studies Project*.

⁵ State Scholars Initiative. *Why Foreign Language*.

⁶ Ibid.

⁷ Committee for Economic Development (CED). 2006. *Business and Academic Leaders Endorse CED Foreign Language Studies Project*.

national security. The government revealed after the 9/11 attacks that it had a 123,000-hour backlog of Arabic language recordings waiting to be analyzed. Five years after the attacks, news reports demonstrated that only 33 FBI agents had limited proficiency in Arabic, and none of them work in the sections of the bureau that coordinate investigations of international terrorism.”¹

The push for improved foreign language education in the United States continues. The president of the U.S. expressed concerns about the deficit of foreign language skills in his country saying, “You should be thinking about how your child can become bilingual. We should have every child speaking more than one language.”² Almost 30 years ago, an Illinois Senator, the late Paul Simon, once called the United States a ‘linguistically malnourished’ nation.³ The former president of the U.S., George Bush, also recognized “the vital role of international education in the security of the nation”.⁴

Recent initiatives to support foreign language education and international studies are numerous and the goal is to provide students with language skills not only for national security or economic development reasons but primarily for the purpose of engaging them with the cultures around the world. The 110th Congress passed legislation “to create upfront tuition assistance for college students who commit to teaching critical foreign language at public schools.”⁵ Over the last two budgets, federal funding from \$16 million to \$44.7 million was raised for the National Security Education Program, a language studies and cultural awareness training program for future federal employees.⁶ In 2006, the defense department allocated more than \$750 million over the next five years to support its own foreign language programs.⁷ The U.S. Department of Education funds seven foreign language resource centers to improve foreign language instruction across the country.⁸ The Department also offers grants for model programs and for advanced teacher training. The Department’s Office of Postsecondary Education offers language teachers several options to support and develop their education: foreign language and area studies fellowships available from 100 colleges and universities, Fulbright-Hays programs that include funding for K-12 teachers to participate in seminars abroad and fellowships for graduates students to do dissertation research in foreign languages abroad, and the Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) which conducts a yearly grant program to “support innovative educational reform projects that can serve as national models.”⁹

Despite all the initiatives towards a more vigorous foreign language education, the process remains slow. Only in a few states are foreign languages taught in the elementary schools. In other states, pilot programs for foreign language study are under the way. Most long-time elementary programs result from local initiatives. Some districts are involved in the Elementary Schools (FLES) program and thus provide their foreign language instruction.¹⁰ In the Foreign Language Exploratory (FLEX) program, usually upper elementary or middle school students are offered two or more language courses which are normally taught over the

¹ Holt, R. *Why Foreign Language Education Matters*.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Jenkins, K. 2006. *Recognizing the Value of Foreign Language Skills*.

⁵ Holt, R. *Why Foreign Language Education Matters*.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Boston, C. 1998. *Federal Support for Foreign Language Education*.

⁹ Ibid.

¹⁰ Panetta, E. L. *Foreign Language Education : If ‘Scandalous’ in the 20th Century, What Will Be in the 21st Century?*

period of one year or less than one year. During this time, students are expected to choose one of the two languages that they would like to study in depth the following year.¹ Language immersion is another model, used comparatively less. Dual language immersion programs are being developed in states with large minority population students, e.g. in New York, California, and Massachusetts. Currently, 25 states and Washington, D.C. are offering immersion programs.²

Finding teachers adequately prepared in foreign languages and budgetary pressures are two considerable challenges for districts implementing language programs. First, due to the lack of qualified language instructors, some teachers have to be recruited from abroad, which brings forth lengthy certification and immigration battles. Second, in light of the three common criteria governing academic programs: better, faster, or cheaper, “budgetary pressures often force decision-makers to ignore the ‘better’ option in favor of ‘faster’ or ‘cheaper’.”³

In conclusion, it is clear that in a review of the primary areas of foreign language education, i.e. elementary and secondary, higher education, business and the federal government, the support must continue and foreign language programs need to grow and expand in order to prepare students to face and become engaged with issues on cultural, academic, economic, or national level. In today’s world, that includes the United States, a well educated student must possess a command of at least one or two foreign languages. American students need to expand their knowledge of other countries and cultures. National leaders, business companies and the media should promote foreign language and international studies within their communities.

Appendix

Most Studied Foreign Languages in the U.S.⁴

Language	Fall 2006 enrollments	% change from 2002
1. Spanish	822,985	10.3%
2. French	206,426	2.2
3. German	94,264	3.5
4. American Sign Language	78,829	29.7
5. Italian	78,368	22.6
6. Japanese	66,605	27.5
7. Chinese	51,582	51.0
8. Latin	32,191	7.9
9. Russian	24,845	3.9
10. Arabic	23,974	126.5

¹ Ibid.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ By number of foreign language enrollments in U.S. institutions of higher education. *Source:* Association of Departments of Foreign Languages at the Modern Language Association. *Foreign Language Enrollments in the United States Institutions of Higher Education. Fall 2006.* Also available from <http://www.infoplease.com/ipa/A0905275.html>

Bibliography

- Association of Departments of Foreign Languages at the Modern Language Association.
Foreign Language Enrollments in the United States Institutions of Higher Education. Fall 2006. Also available from <http://www.infoplease.com/ipa/A0905275.html>
- Boston, C. 1998. *Federal Support for Foreign Language Education.* In *The ERIC Review.* 1998, vol. 6, no. 1, pp. 42-43. ISSN – 1065 – 1160. Also available from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/09/fa.pdf
- Committee for Economic Development (CED). 2006. *Business and Academic Leaders Endorse CED Foreign Language Studies Project.* Washington, D.C. : CED, 2006. Accessed on 04-02-2009 from <http://www.ced.org/news-events/international-and-foreign-languages/167-business-and-academic-leaders-endorse-ced-foreign-language-studies-project>
- Cooper, T.C. 1987. *Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores.* In *Modern Language Journal* 71. 1987, no. 4, pp.381-387
- Eddy, P.A. 1981. *The Effect of Foreign Language Study in High School on Verbal Ability as Measured by the Scholastic Aptitude Test-Verbal.* Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics, 1981.
- Holt, R. *Why Foreign Language Education Matters.* Accessed on 04-02-2009 from http://www.huffingtonpost.com/rep-rush-holt/why-foreign-language-educ_b_127588.html
- Jenkins, K. 2006. *Recognizing the Value of Foreign Language Skills.* Accessed on 04-02-2009 from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0WMX/is_26_22/ai_n16372361/
- Olse, S.A., Brown, L.K. 1992. *The Relation Between High School Study of Foreign Languages and ACT English and Mathematics Performance.* In *ADFL Bulletin* 23. 1992, no. 3
- Panetta, E. L. *Foreign Language Education : If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will Be in the 21st Century?* Accessed on 04-02-2009 from <https://www.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>
- State Scholars Initiative. *Why Foreign Language.* Accessed on 04-02-2009 from <http://www.educationalliance.org/StateScholars/Downloads/WhyForeignLanguage.pdf>
- Timpe, E. 1979. *The Effect of Foreign Language Study on ACT Scores.* In *ADFL Bulletin* 11. 1979, no. 2, pp.10-11
- Wiley, P.D. 1985. *High School Foreign Language Study and College Academic Performance.* In *Classical Outlook* 62. 1985, no. 2, pp. 33-36

Contact Address

Edita Hornáčková, Klapicová, PhD.
Franciscan University of Steubenville
Kartause 1
3292 Gaming, NÖ
ÖSTERREICH
E-mail: eklapicova@franciscan.edu
Phone: 0043-7485-98678-17

Recenzent: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.

Využitie učebných stratégií pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní

Learning strategies for the foreign language acquisition in traditional classes

Horváthová Božena, Slovenská republika

Abstrakt

V príspevku analyzujeme výsledky výskumu využitia učebných stratégií študentov pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní. Výskum bol realizovaný formou dotazníka a rozhovoru. Otázky v dotazníku boli zamerané na sumarizáciu učebných stratégií podporujúcich učenie sa gramatiky, slovnej zásoby a rečových zručností. Na základe interpretácie získaných výsledkov sa pokúšame odvodiť, do akej miery sú dané stratégie efektívne a použiteľné.

Abstract

In our article we analyze the research results of the learning strategies utilization in the traditional teaching process. The research was carried out by means of a questionnaire and an interview. The items of the questionnaire were aimed at the summarization of the learning strategies supporting grammar, vocabulary; reading, listening and writing skills acquisition. On the basis of the analysis of the obtained research results we make an attempt to elicit to what extent the given strategies are effective and applicable.

Kľúčové slová

učebné stratégie, tradičné vyučovanie, e-learning, rečové zručnosti, gramatika, slovná zásoba, dotazníkový výskum

Key words

learning strategies, traditional classes, e-learning, language skills, questionnaire, research

1. Štruktúra distribuovaného dotazníka

Študenti sa vyjadrovali k využitiu učebných stratégií v dotazníkoch, ktoré im boli distribuované počas výučby odborného nemeckého jazyka. Otázky tvorili tematické skupiny zamerané na aplikáciu učebných stratégií v klasickom vyučovaní. Dotazníky boli tvorené škálovanými otázkami podľa päťstupňových Likertových škál (5 – vždy 4 – zvyčajne 3 – občas 2 – málokedy 1 - nikdy), podľa ktorých mali respondenti vyjadrovať dôležitosť jednotlivých položiek.

Otázky v danom dotazníku boli zamerané na sumarizáciu učebných stratégií v klasickom vyučovaní podporujúcich učenie sa gramatiky, slovnej zásoby a rečových zručností v tradičnom vyučovaní. Dotazník pozostáva z piatich častí, z ktorých každá je zameraná na inú oblasť osvojovania si cudzieho jazyka. V súvislosti s tým bola štruktúra dotazníka nasledovná:

Časť 1 – gramatika obsahuje 5 položiek.

Časť 2 – slovná zásoba obsahuje 5 položiek.

Časť 3 – zručnosť počúvanie s porozumením obsahuje 5 položiek.

Časť 4 – zručnosť čítanie s porozumením obsahuje 9 položiek.

Časť 5 – zručnosť písanie obsahuje 5 položiek.

2. Vyhodnotenie dotazníkového výskumu

Pri vyhodnocovaní výsledkov v tabuľkách uvádzame výsledky získané v celej škále:

5 – vždy 4 – zvyčajne 3 – občas 2 – málokedy 1 – nikdy

Pri vyhodnocovaní výsledkov v grafoch uvádzame len výsledky „vždy“ a „zvyčajne“ (v súčte) t.j. zamerali sme sa na tie stratégie, ktoré študenti preferujú.

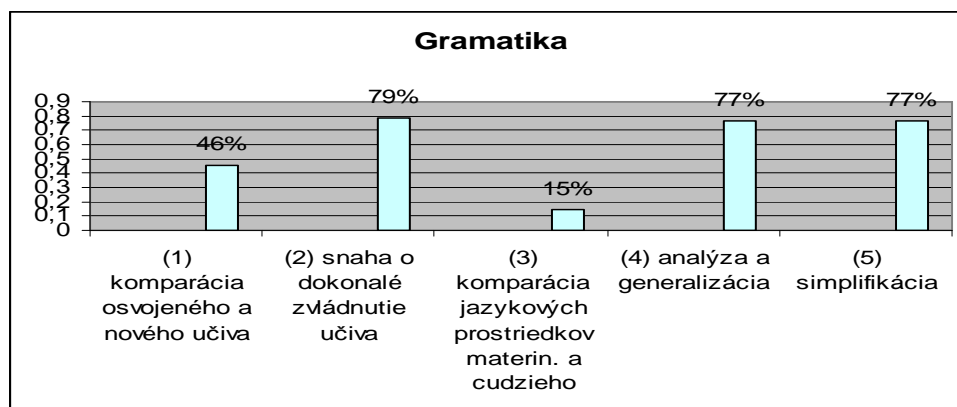
V komentároch k tabuľkám a grafom podrobne objasňujeme percentuálne výsledky a vysvetľujeme príčiny vyššieho alebo nižšieho využitia jednotlivých učebných stratégií.

Tabuľka 1

Gramatika	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Učíte sa gramatiku tak, že porovnávate už osvojené gramatické štruktúry (väzby) alebo pravidlá s tým, čo sa práve učíte?	8%	38%	46%	8%	0%
2. Keď si precvičujete gramatiku, snažíte sa, aby ste každé cvičenie vždy dokonale zvládli?	0%	79%	21%	0%	0%
3. Aby ste pochopili štruktúru gramatiky, opierate sa o znalosť gramatického systému svojho materinského jazyka?	0%	15%	39%	31%	15%
4. Snažíte sa nájsť systém v tom, ako sa tvoria vety v nemčine?	23%	54%	15%	8%	0%
5. Keď nepoznáte gramatickú štruktúru, ktorú potrebujete alebo si neviete na ňu spomenúť, použijete namiesto nej tú, ktorú už poznáte, resp. použijete kombináciu jednoduchších štruktúr?	31%	46%	15%	8%	0%

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 1 Použitie stratégií pre osvojenie gramatiky v klasickom vyučovaní



Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

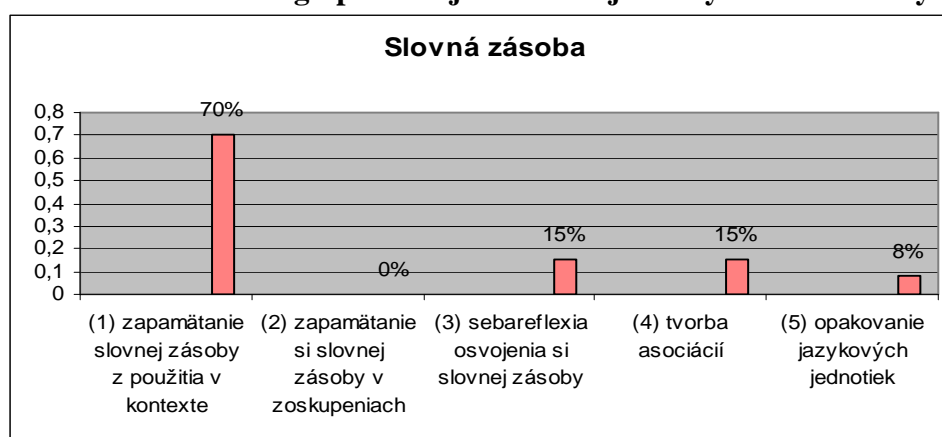
Pri osvojovaní si gramatických štruktúr študenti v klasickom štúdiu využívajú predovšetkým kognitívne stratégie – komparácia osvojeného a nového učiva (1), snaha o dokonalé zvládnutie učiva (2), analýza a generalizácia (4) a z časti kompenzačnú stratégiu simplifikácie (5) s výnimkou kognitívnej stratégie (3) založenej na komparatívnej analýze - porovnávaní jazykových prostriedkov v cieľovom a materinskom jazyku. Študenti majú skôr tendenciu opierať sa už o osvojené gramatické štruktúry v rámci konkrétneho cudzieho jazyka. Z tohto faktu možno usudzovať, že učitelia sa v prevažujúcej miere nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť hľadať odlišné a spoločné znaky medzi dvoma jazykmi. Dôvodom je pravdepodobne zásadná rozdielnosť gramatickej štruktúry slovenského a nemeckého jazyka.

Tabuľka 2

Slovná zásoba	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Snažíte sa zapamätať si slová tak, že ich použijete v kontexte, t. j. v ústnom alebo písomnom prejave?	23%	47%	15%	15%	0%
2. Snažíte sa zoskupovať slová, ktoré sa musíte naučiť podľa určitých tém alebo kategórií?	0%	0%	31%	46%	23%
3. Keď sa naučíte slovíčka, snažíte sa nejakým spôsobom overiť či ste si ich naozaj osvojili?	0%	15%	38%	47%	0%
4. Snažíte sa asociovať nové slová a slovné spojenia s tými, ktoré už viete?	0%	15%	70%	15%	0%
5. Opakujete si už osvojenú slovnú zásobu pravidelne?	0%	8%	15%	62%	15%

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 2 Použitie stratégií pre osvojenie slovnej zásoby v klasickom vyučovaní



Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Pri osvojovaní si slovnej zásoby študenti často využívajú pamäťovú stratégiu vytvárania mentálnych vzťahov (1) a snažia sa nové slovíčka a výrazy umiestniť do známeho kontextu. Zaujímavý je však fakt, že si študenti neosvojujú slovnú zásobu pomocou pamäťovej stratégie vytvárania tematických skupín (2), taktiež nemajú vo zvyku overiť si, či si naučené slovo naozaj osvojili, čiže majú nedostatočne vyvinutú schopnosť sebareflexie osvojovania si slovnej zásoby (3). Medzi zaužívané stratégie nepatrí ani asociovanie novo osvojených a známych slov a slovných spojení (4), hoci určitá menšia skupina študentov danú

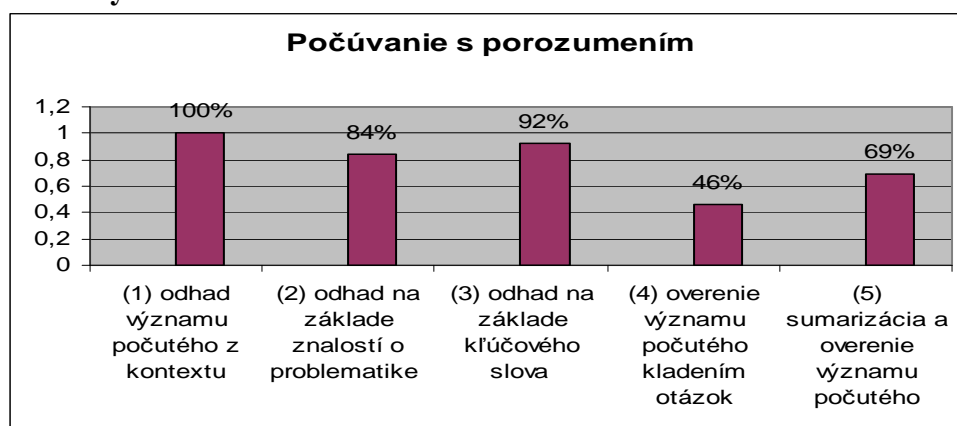
stratégiu využíva pomerne často. Takmer to isté platí pre opakovanie si jazykových jednotiek po určitom časovom úseku (5).

Tabuľka 3

Počúvanie s porozumením	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Snažíte sa odhadnúť, o čom je reč aj vtedy, ak celkom nerozumiete tomu, o čom sa hovorí?	46%	54%	0%	0%	0%
2. Využívate vedomosti zo svojho všeobecného vzdelania pre pochopenie obsahu konverzácie, filmov, programov rádia a televízie?	53%	31%	0%	0%	8%
3. Ak nerozumiete, pokračujete v počúvaní v nádeji, že nájdete kľúčové slovo, pomocou, ktorého prídete na to, čo chcel hovoriaci povedať?	46%	46%	8%	0%	0%
4. Ak nerozumiete, dávate najavo tomu, s kým hovoríte, čo presne ste nepochopili?	0%	46%	31%	23%	0%
5. Keď nerozumiete úplne, zosumarizujete si, čo ste pochopili a overíte si svoje porozumenie u toho, s kým hovoríte?	23%	46%	31%	0%	0%

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 3 Použitie stratégií pre rozvoj zručnosti počúvanie s porozumením v klasickom vyučovaní



Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Pri receptívnej zručnosti počúvanie s porozumením majú silné zastúpenie metakognitívne stratégie – odhadovanie významu počutého z kontextu (1), spájanie počutého so všeobecnými vedomosťami, resp. odhad na základe znalostí o problematike (2) a orientácia vo vypočutom texte na základe znalosti významu kľúčových slov (3). Silne zastúpená je aj kombinácia kognitívnej stratégie vytvárania osnovy pre produkciu a recepciu – sumarizovanie a socializačnej stratégie objasňovania si nepochopeného obsahu formou otázok (5). V porovnaní s ňou pozorujeme evidentne slabšie využitie čisto socializačnej stratégie objasňovania si nejasných výpovedí kladením otázok (4). Vysvetlením pre zistenú skutočnosť je fakt, že študenti si nechcú priznať neporozumenie počutého textu, ale zvolia radšej stratégiu

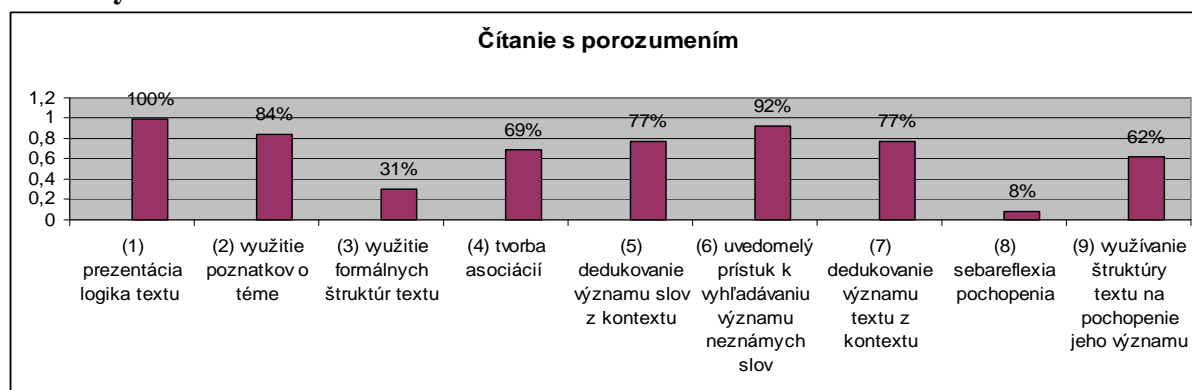
odhadu a až potom si v skutočnosti overia svoju úspešnosť, resp. sa ostýchajú opýtať, alebo nevedia, ako sa opýtať.

Tabuľka 4

Čítanie s porozumením	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Využívate znalosť logického sledu udalostí v texte na to, aby ste sa dovtípili, čo ste v texte neporozumeli?	46%	54%	0%	0%	0%
2. Využívate vaše poznatky o téme na to, aby ste sa dovtípili, čo ste v texte neporozumeli?	46%	38%	8%	8%	0%
3. Využívate vaše znalosti gramatiky na to, aby ste sa dovtípili, čo znamenajú vety alebo ich časti, ktoré ste neporozumeli?	0%	31%	38%	23%	8%
4. Spoliehate sa na to, že slová, ktoré vyzerajú podobne ako v slovenčine alebo v inom cudzom jazyku, vám pomôžu dovtípiť sa, aký význam majú tie slová, ktoré boli pre vás v texte neznáme?	38%	31%	31%	0%	0%
5. Využívate kontext na to, aby ste sa dovtípili, čo znamenajú slová, ktoré ste v texte nepochopili?	31%	46%	23%	0%	0%
6. Pri vyhľadávaní neznámych slov v slovníku zvažujete aj kontext, v ktorom sa slovo nachádza?	46%	46%	0%	8%	0%
7. Prečítate si najprv celý text, aby ste pochopili jeho zmysel?	23%	54%	8%	15%	0%
8. Kladiete si v priebehu čítania textu otázky, aby ste sa presvedčili, či ste ho pochopili?	0%	8%	15%	54%	23%
9. Využívate celý kontext textu (názov textu, ilustrácie, usporiadanie textu a pod.) ako oporu na jeho porozumenie?	15%	47%	38%	0%	0%

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 4 Použitie stratégií pre rozvoj zručnosti čítanie s porozumením v klasickom vyučovaní



Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Pri zručnosti čítanie sú vysoko zastúpené kognitívne stratégie - predpoklad na základe logiky textu (1), využitie poznatkov o téme (2), využitie formálnych štruktúr textu (3) je nižšie.

Badateľný je celostný prístup k pochopeniu čítaného textu. Pamäťová stratégia tvorby asociácií medzi podobnými slovami v cudzom a rodnom jazyku (4) je vysoko zastúpená.

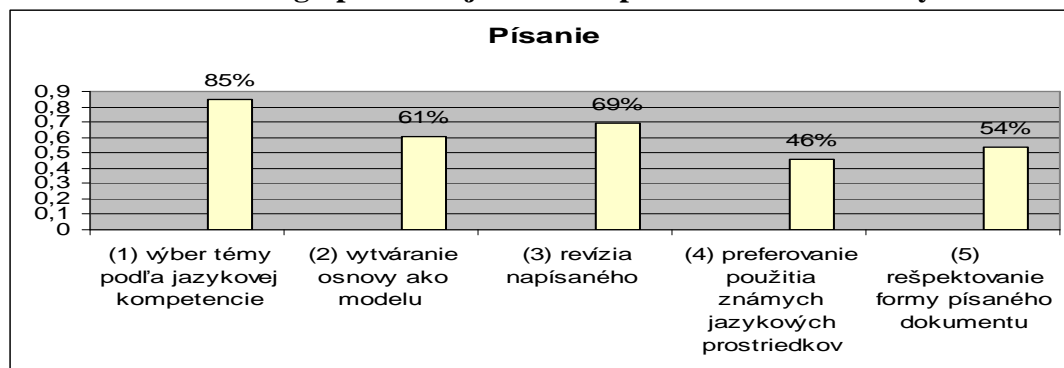
Je zjavné, že je pomerne silne zastúpená stratégia odhadovania a asociácií. Z výsledkov výskumu použitých učebných stratégií pri receptívnej zručnosti čítanie s porozumením ďalej zreteľne vyplýva, že študenti uprednostňujú holistický prístup k porozumeniu textu, čiže celkové pochopenie textu miesto detailného (1, 2, 5, 6, 7, 9). Tento fakt potvrdzuje aj výsledok odpovedí pri otázke 8, ktorá je zameraná na zistenie, či sa študenti snažia o sebareflexiu porozumenia textu. Vysoké percento študentov označilo možnosť - málokedy a nikdy.

Tabuľka 5

Písanie	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Snažíte sa vybrať si skôr takú tému, ktorá vám dovolí použiť všetko to, čo viete, než takú tému, ktorá vás prinúti použiť to, čo nevíete?	8%	77%	15%	0%	0%
2. Spravíte si najprv náčrt toho, o čom chcete písať?	0%	61%	31%	8%	0%
3. Napíšete si najprv na nečisto to, o čom chcete písať a dáte si to skontrolovať predtým, než napíšete finálnu verziu textu?	31%	38%	23%	8%	0%
4. Používate skôr tú slovnú zásobu a gramatiku, ktorú poznáte, ako by ste vyhľadávali neznáme slovíčka v slovníku?	0%	46%	31%	23%	0%
5. Máte vždy predstavu o formálnej podobe dokumentu, ktorý chcete napísať (napr. napísať pozvánku, ako osloviť adresáta v liste a pod.)?	23%	31%	23%	23%	0%

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 5 Použitie stratégií pre rozvoj zručnosti písanie v klasickom vyučovaní



Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Pri produktívnej zručnosti písanie majú logicky vysoké zastúpenie kompenzačné stratégie - výber témy v ktorej sa neprejaví jazyková nedostatočnosť, resp. výber témy podľa jazykovej

kompetencie (1) a použitie slovnej zásoby, ktorú študenti už ovládajú a vyhýbanie sa neznámemu (4). Silné zastúpenie má aj kognitívna stratégia vytvárania osnova pre jazykovú produkciu (2) v spojení so socializačnou stratégiou spolupráce na plnení učebných úloh s rovesníkmi alebo s ľuďmi, ktorých jazyková úroveň je vyššia, možno hovoriť aj o stratégii revízie napísaného (3). Až nadpolovičná väčšina študentov má podľa výsledkov výskumu pri písaní textu predstavu a formálnej stránke dokumentu (5).

3 Záver

Z výsledkov výskumu učebných stratégií využívaných študentmi počas klasického vyučovania možno vyvodiť nasledovné závery. Učebné stratégie predstavujú spôsob, ktorý uvedomelo a plánovito používajú učitelia sa s cieľom pripraviť, riadiť a kontrolovať svoje učenie sa. Dôležité je, aby učitelia ukázali učiacim sa spôsoby, ako majú sami prevziať iniciatívu za jednotlivé kroky učenia sa, to znamená aby mohli autonómne plánovať, organizovať a uskutočňovať procesy učenia sa. Motivácia k učeniu pritom vychádza zo životných a učebných záujmov učiacich sa. Je preto nutné sprostredkovať učiacim sa čo možno najviac rôznych techník učenia sa, aby z nich mohli rozvinúť úspešné učebné stratégie.

Je veľmi dôležité sprostredkovať učebné stratégie integrovane a kontinuálne spolu so systémom. Malo by sa začať s osvojovaním si tých stratégií, ktoré sú relatívne ľahko zrozumiteľné a konkrétne a možno ich jednoduchým spôsobom použiť v praxi. Pokiaľ ide o zručnosti je vhodné spojiť techniky čítania s technikami práce so slovnou zásobou. Podobne to platí aj pre techniky písania, ktoré by mali byť spojené so získavaním a pochopením jazykových foriem (gramatických štruktúr).

Dospelý študent cudzieho jazyka má lepšie vyvinutú pamäť, efektívnejšie si usporadúva informácie, lepšie a dlhšie sa vie na učenie sústrediť, má lepšie osvojené študijné návyky a oveľa lepšie zvláda komplexné mentálne úlohy. Okrem toho dospelý študent je zvlášť citlivý na správne použitie gramatiky a relevantný výber slovnej zásoby, dvoch faktorov, bez ktorých sa formálna výučba cudzieho jazyka nezaobíde.

Je potrebné, aby si študenti neustále uvedomovali, ako im ich použité učebné stratégie pomáhajú v učení napredovať a chyby postupne eliminovať. Aby tento proces napredovania bol čo najefektívnejší, je žiaduce pri učení sa uvedomelo používať ucelený systém učebných stratégií.

Použitá literatúra

- BEDNAŘÍKOVÁ, I.: *Didaktické aspekty učiva E-learning*. In: E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003, Gaudeamus Hradec Králové 2003. ISBN 80-7041-965-2
- BENSON, P.: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited, 2001. ISBN 0-582-36816-2
- BROWN, H. D. *Strategies for success: A practical Guide to Learning English*, Addison Wesley Longman, Inc. 2002. ISBN 0-13-041392-5
- BROWN, H. D.: *Teaching by principles: An interactive Approach to language pedagogy*, Addison Wesley Longman, Inc. 2001. ISBN 0-13-028283-9
- CAGÁŇOVÁ, D.: *Návrh programu kurzu cudzieho jazyka na špecifické účely*, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo STU 2006. ISBN 80-227-2528-5

- DAM, L. – LEGENHAUSEN: *Language aquisition in an autonomous learning environment*
In: *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*,
Frankfurt Peter Lang, 1999
- TUDOR, I.: *Learner-centredness as language education*, Cambridge University Press 1996.
ISBN 0-521-48560-6
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti*. Metodické centrum Bratislava: 1997. ISBN 80-88796-49-0

Kontaktná adresa

PhDr. Božena Horváthová, PhD.
Pedagogická fakulta UKF V Nitre
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
e-mail: bhorvathova@ukf.sk

Recenzent: Mgr. Lucia Winklerová, PhD.

Bilingválne vzdelávanie v popoludňajších aktivitách

Bilingual education within afternoon classes

Hudáková, Mária, Slovensko

Abstrakt

Už niekoľko rokov možno v rámci Európskej Únie aj na Slovensku pozorovať snahu o zefektívnenie a podporu jazykového vzdelávania na školách. Súčasťou týchto snáh je aj integrácia obsahového a jazykového vzdelávania. Základom tejto metódy je výučba jednotlivých vybraných predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka. Využívanie CLILu vo výučbe so sebou prináša mnoho kladných aspektov. Jedným z nich je, že žiaci sa učia jazyk prostredníctvom obsahu daného predmetu, teda v kontexte. Čím je jeho obsah pre žiakov zaujímavejší, tým viac sa zvyšuje aj ich motivácia. V rámci zvýšenia motivácie žiakov a skvalitnenia výučby sme CLIP CENTRE otvorili nový vzdelávací program CLIP SCHOOL. Ide o jazykovú výučbu prostredníctvom jednotlivých školských predmetov (matematika, dejepis, biológia, fyzika, zemepis, výtvarná výchova a hudobná výchova). Do tohto programu boli zapojené dve skupiny žiakov vo veku od 8 do 12 rokov.

Tento článok popisuje aplikáciu metodiky CLIL, niektoré vybrané aktivity a prácu žiakov na hodinách a vybrané prvky výučby anglického jazyka.

Abstract

In Slovakia there has been an attempt to make language education more effective recently. One part of this effort is integration of Content and Language Integrated Learning into educational processes. The basic principle of this method is teaching content subjects through the medium of a foreign language. There are many advantages of CLIL. For example, students are learning a language through the content of a certain subject. The more interesting the subject is the higher is students' motivation. To increase students' motivation and improve language education we started a new program in CLIP CENTRUM. CLIP SCHOOL represents language learning within individual subjects (Geography, History, Maths, Science, Art, and Music). The program is for 8 – 12 years old students.

Kľúčové slová

Bilingválne vzdelávanie, jazykové vzdelávanie, CLIL, motivácia, jazykové zručnosti.

Key words

Bilingual education, language learning, CLIL, motivation, language skills.

Vzdelávanie v oblasti jazykov je témou, ktorá nestráca na aktuálnosti. Práve naopak, stále častejšie sa hovorí o tom, ako zefektívniť cudzojazyčné vzdelávanie. Cieľom tohto úsilia je, aby si žiaci osvojovali dva cudzie jazyky už na základných školách. Súčasťou týchto plánov je aj obsahové a jazykové integrované vyučovanie (CLIL – Content and Learning Integrated Learning). Podstatou tejto metódy je, že výučba vybraného predmetu sa uskutočňuje prostredníctvom cudzieho jazyka. Jazyk sa tak stáva nástrojom, nie je samotným cieľom výučby. ¹ Táto myšlienka korešponduje aj s námetmi predkladanými v návrhu

¹ DARN, S.: Content and Language Integrated Learning, 2006. Stiahnuté 27. 10. 2006 z <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>

Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ, ktorý bol vypracovaný v súlade s akčnými plánmi členských krajín EÚ. Podľa schválenej koncepcie výučby cudzích jazykov v ZŠ a SŠ sa zaručuje podpora rozvoja jazykových zručností bez potreby zvýšenia vyučovacieho času v učebnom pláne prostredníctvom CLILu. Taktiež sa zvyšuje využitie tejto metódy vo vyučovacom procese.¹

Výučba cudzích jazykov predstavuje kľúčovú otázku v súčasnom vzdelávacom systéme. Preto sa veľká pozornosť venuje rozvoju jednotlivých metód, ktoré by prispeli k zlepšeniu kvality jazykového vzdelávania na školách. Hoci bilingválne vzdelávanie už má svoju tradíciu aj na slovenských školách, a to najmä na bilingválnych stredných školách, integrované vyučovanie predmetu a jazyka (CLIL) ako také, je na našich školách ešte nováčikom. Ako už bolo spomenuté, základným princípom metódy CLIL je, že žiaci používajú cudzí jazyk na získanie ďalších vedomostí. Žiaci sa učia prostredníctvom cudzieho jazyka a zároveň rozvíjajú svoje jazykové zručnosti čo najprirodzenejším spôsobom. V tomto smere CLIL spĺňa požiadavku súčasných snáh o zlepšenie jazykového a zvyšuje aj jeho úroveň. Samozrejme toto by sa dalo dosiahnuť aj zvýšením vyučovacieho času cudzích jazykov v učebných plánoch. To ale nie je až také jednoduché, keďže v školách ani nie je priestor na rozširovanie učebných plánov. Práve integrácia cudzieho jazyka a ďalších predmetov predstavuje efektívne riešenie tejto otázky. Aj s nižším počtom hodín cudzieho jazyka v učebných plánoch možno dosiahnuť lepšie výsledky v jazykovom vzdelávaní pri použití vhodných metód.² CLIL dokonca sľubuje zlepšenie nie len jazykových zručností, ale aj mimojazykové kompetencie.

Využitie princípov CLILu obohacuje výučbu v mnohých oblastiach. Asi najdôležitejším aspektom je zvýšená motivácia žiakov. CLIL predstavuje prirodzenejší a zmysluplnejší spôsob rozvíjania jazykových zručností. Často sa stáva, že žiaci zabudnú, že sa učia cudzí jazyk, keďže sa sústreďujú na obsah predmetu. Integrované vyučovanie poskytuje zlepšenie kvality jazykovej výučby, ale takisto oboznamuje žiakov so širším medzinárodným a kultúrnym kontextom, zlepšuje všeobecné, odborné a jazykové kompetencie a lepšie pripravuje žiakov na ďalšie štúdium, napríklad aj v zahraničí. Steve Darn³ uvádza, že CLIL pomáha:

- uviesť širší kultúrny kontext
- predstaviť medzinárodný aspekt výučby
- možnosť získať medzinárodné certifikáty
- zlepšiť celkové a špecifické jazykové kompetencie
- spestriť metódy a formy výučby
- zvýšiť motiváciu žiakov.

Princípy CLILu možno zhrnúť do týchto základných bodov:

¹ NÁVRH: Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava: MŠ SR a ŠPÚ, jún 2007

² MARSH, D.: Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. Stiahnuté 28. 10. 2006 z

<http://www.europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

³ DARN, S.: Content and Language Integrated Learning, 2006. Stiahnuté 27. 10. 2006 z

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>

- znalosť cudzieho jazyka sa stáva prostriedkom na osvojovanie vedomostí z jednotlivých predmetov
- proces osvojovania cudzieho jazyka je podporený zvýšenou motiváciou žiakov
- táto metóda je založená skôr na osvojovaní si jazyka, než na jeho cielenom učení sa; tento proces je veľmi podobný osvojovaniu si materinského jazyka
- žiaci sa stretávajú s cudzím jazykom v reálnych, každodenných situáciách

CLIL predstavuje formu dlhodobého vzdelávania. Preto si aj vyžaduje dlhšie obdobie, aby bol progres evidentný. V rámci tejto metódy plynulosť (fluency) je dôležitejšia ako presnosť (accuracy). Chyby sú prirodzenou súčasťou jazykového vzdelávania a preto nie sú tak prísne ako na tradičných hodinách cudzieho jazyka. Výučba na hodinách, ktoré prebiehajú touto metódou by podľa Coylea (1999) mali kombinovať tieto prvky: *obsah* (hodiny by mali byť založené na rozširovaní vedomostí a porozumenia témy jednotlivých predmetov), *poznanie* (rozvoj uvažovania prostredníctvom zlepšovania porozumenia a jazyka), *komunikácia* (tento prvok reprezentuje základný princíp CLILu; cudzí jazyk ako nástroj komunikácie založenej na interakcii) a *kultúra* (učenie sa cudzieho jazyka je tiež učenie sa o rôznych krajinách a ich kultúrach; zvyšuje povedomie odlišnosti a samého seba).

V CLIP CENTRE sa metóda CLIL uplatňuje najmä na hodinách programu CLIP SCHOOL. Tento program bol odštartovaný v septembri 2008 a už teraz môžeme veľmi kladne hodnotiť prvé výsledky tejto formy štúdia anglického jazyka. Boli otvorené dve študijné skupiny pre žiakov vo veku od 9 do 12 rokov. Výučba prebieha v popoludňajších hodinách raz týždenne. Žiaci absolvujú tri, respektíve štyri vyučovacie hodiny každý týždeň. Podľa rozvrhu sa striedajú hodiny rôznych predmetov (Geography, History, Maths, Science). Do programu boli zaradené aj výchovné predmety (Art, Music). Štúdium prebieha v špeciálne upravenej miestnosti s interaktívnou tabuľou. Základné materiály pre tieto hodiny tvoria učebnice určené pre ZŠ a SŠ vo Veľkej Británii. Obsahovo boli témy jednotlivých predmetov prispôbené tak, aby kopírovali učebné osnovy daných predmetov na slovenských základných školách. Je dôležité, aby žiaci boli aspoň čiastočne oboznámení s obsahom učiva. Zvyšuje sa tým ich motivácia a záujem o jednotlivé témy v anglickom jazyku.

Ako príklad uvedieme spracovanie témy „Mapy“ (Making and mapping connections) z predmetu zemepis. Základné pojmy, témy a zručnosti, ktoré si žiaci mali osvojiť boli „mental maps“, „scale“, „plan“, „maps“, sketch maps“, „grid references“, čítanie a používanie mapy, tvorba mapy a orientovanie sa podľa mapy. Adaptácia materiálu v tomto prípade nebola potrebná. Práca s textom je síce základným princípom CLILu, no snažíme sa najmä podporovať a rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov. Práca s textom ale naďalej zostáva základom a východiskom ostatných aktivít. Počas hodín sme sa snažili podporiť všetky zručnosti (skills):

- čítanie – bol použitý materiál z učebnice geog.1 (autentický materiál, ktorý používajú žiaci základných škôl vo Veľkej Británii na hodinách zemepisu)
- písanie – žiaci mali vytvoriť plán svojej triedy a následne popísať ako postupovali pri tvorbe tohto plánu („giving instructions“)
- rozprávanie – pomocou mapy sa žiaci mali pýtať na smer a cestu, respektíve navigovať na určené miesto („asking/giving directions“)
- počúvanie – autentická nahrávka o histórii máp (prvé mapy)

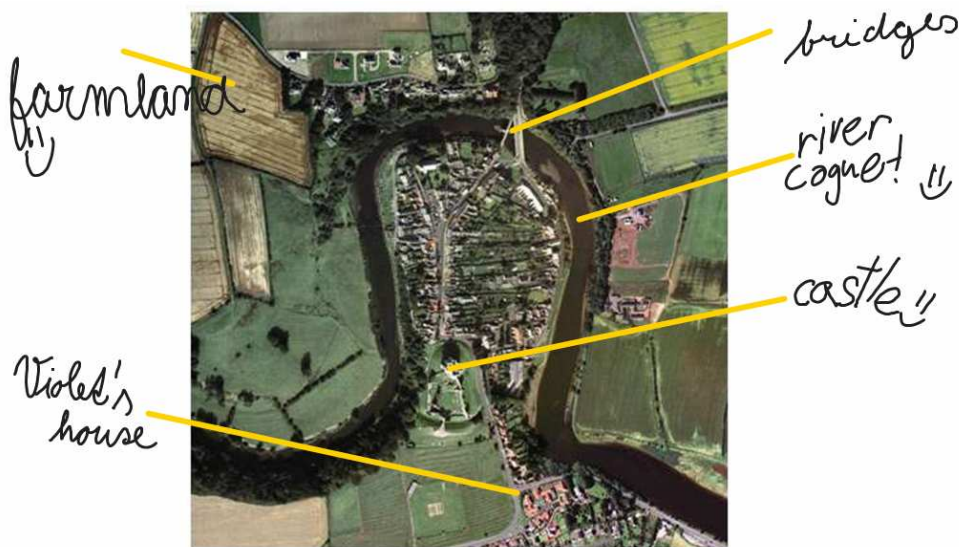
Nasledujúce aktivity sú krátkou ukážkou spracovania danej témy a materiálov. Hlavným cieľom bolo vytvoriť materiály, ktoré by kombinovali odborný obsah a vybrané jazykové štruktúry anglického jazyka. Tab. 1 predstavuje časť hodiny, kedy mali žiaci na základe získaných informácií (čítanie, prezentácia) definovať jednotlivé pojmy.

Match the words to their definitions

aerial photo	make it easier to say where places are on the map
sketch map	a view from the air
accurate map	is drawn to scale, the scale is marked on it
grids	rough map to show what a place is like, not accurate, not drawn to scale

Tab. 1

Nasledujúce obrázky (Obr.1 a Obr.2) ilustrujú ako žiaci ich porovnávaním a popisovaním ich základných znakov postupne vysvetľujú jednotlivé pojmy (the aerial photo, sketch map, atď.).



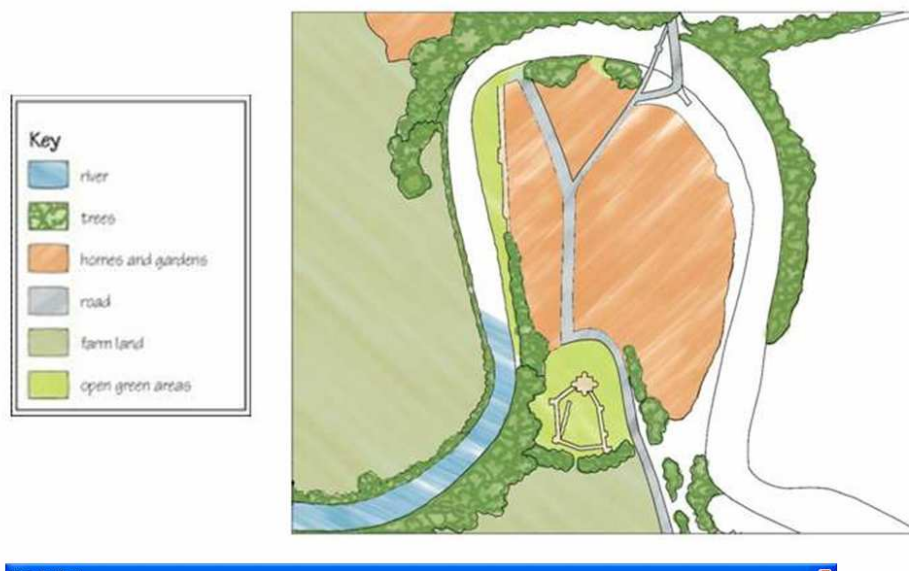
**What features can you see on the aerial photo of Warkworth?
Why do you think they built the castle right there?
Which do you think came first, a castle or a bridge?**

Obr. 1

Do you remember?

What a sketch map is?

Below is a sketch map of the same place. It is drawn from the photo.



Obr. 2

Podobná aplikácia CLILu a realizácia takýchto hodín na základných školách si zrejme vyžaduje užšiu spoluprácu učiteľov cudzieho jazyka a učiteľov jednotlivých predmetov. Je aj náročnejšia na prípravu materiálov, čo je však možné praxou upraviť a časom sa príprava integrovaných hodín zásadne nelíši od prípravy tradičných hodín. A niet pochyb o tom, že takto organizovaná výučba predmetov a cudzieho jazyka je prínosom nie len pre žiakov samotných, ale v konečnom dôsledku, aj pre učiteľov. CLIL nerozvíja iba jazykové kompetencie žiakov ako také. Podporuje aj ich rozvoj myslenia v cudzom jazyku a celkovo obohacuje proces vyučovania cudzieho jazyka.

Použitá literatúra

- COYLE, D.: Supporting students in content and language integrated learning: planning for effective classrooms. In: MASIH, J.: Learning through a foreign language: Models, Methods and Outcomes. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1999. s.60
- DARN, S.: Content and Language Integrated Learning, 2006. Stiahnuté 27. 10. 2006 z <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>
- GALLAGHER, R. - PARISH, R. - WILLIAMSON, J.: geog.1. Oxford: Oxford University Press, 2008
- MARSH, D.: Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. Stiahnuté 28. 10. 2006 z <http://www.europa.eu.int/comm/education/languages/index.hrml>
- NÁVRH: Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava: MŠ SR a ŠPÚ, jún 2007
- www.clilcompendium.com
- www.statpedu.sk

www.teachenglish.org.uk/think/methodology/clil

Kontaktná adresa

Mária Hudáková, Mgr.
CLIP CENTRUM v Trnave
maria.h@clipcentrum.sk

Recenzent: PhDr. Katerina Veselá

Communicative and Intercultural Competence in a Foreign Language Teaching and Learning

Klimentová Katarína, Klimentová Anna, Slovakia

Abstract

The ability to understand and communicate in other languages than a mother tongue is one of the basic skills needed for all European citizens. Plurilinguism is one of the main European values. It is a part of what makes Europe unique and contributes to the cultural and social diversity. Foreign language teaching and learning offers people better job opportunities, deeper understanding of their own culture and the culture of other people and it increases their mobility as well. The paper deals not only with the theory on a given issue but it is also focused on the results of the questionnaire survey which was given to the students from 5 EU Member States as a part of an International project Socrates Grundtvig “Multicultural Education for European Citizenship.”

Key words

the European Union, foreign language teaching/learning process, communicative and intercultural competence, questionnaire survey

Introduction

Every society uses language which enables the communication in a social and economic life of the society and which, of course, contributes to its development. Language has an above individual character and it is considered to be one of the social institutions which make the users to acquire its rules. Because of its above individual character, language is an important unifying and integration phenomenon of every society. Language as a social phenomenon depends on the rules, norms, policies and values of a particular society. Standard language as a representative unit of a national language undergoes a constant development in a close relation to the cultural development of a particular nation which, at the same time, enriches and represents the standard language.

The EU is a community where people use different tools of thinking and communication in everyday life. In other words, they use various languages to express their ideas, opinions, needs, feelings, emotions, etc. It can be said that a particular language has a representative function within a particular community, but, at the same time, several more languages fulfil the representative function that contributes to the unification of the EU as a communication society.

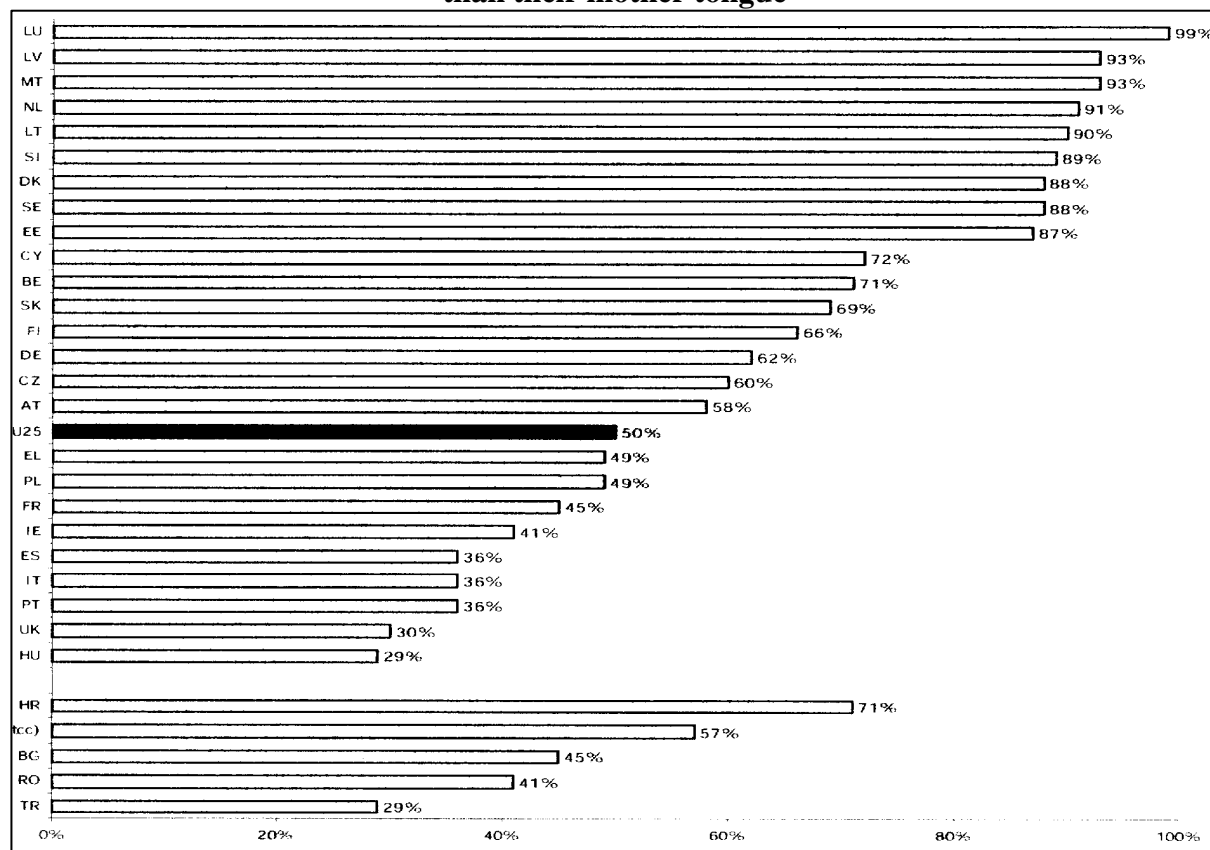
On the other hand, social groups as well as a particular community, not only national one, can function efficiently only when its members can produce a meaningful communication. The ability to understand each other and be able to communicate in more languages is one of the basic competences of every EU citizen.

Methods

Nowadays foreign language literacy is essential. Concerning the language policy of the EU, every European citizen should be able to communicate in two foreign languages. And what is the situation like? It is partially presented by the survey Eurobarometer 63.4, which was carried out in 2005 (between 9 May and 14 June). The survey was introduced in 25 EU Member States as well as in accession countries (Bulgaria and Romania) and in the

candidate countries (Croatia and Turkey). A total of 29,328 respondents (1,108 respondents in Slovakia) were interviewed. In one part of the questionnaire, the respondents were asked about their mother tongue, which other languages they know and what the level of their language skills is.

Figure 1 % of respondents able to participate in a conversation in another language than their mother tongue



Source: Eurobarometer 63.4, 2005

The Figure 1 confirms that half of the citizens of the EU Member States are able to have conversation in another language than their mother tongue. The best language skills are presented by European citizens from small Member States whose national language is not very widely spoken (Luxembourg 99%, Latvia and Malta 93% and Lithuania 90%). On the other hand, the majority of respondents from Hungary (71%), the UK (70%), Spain, Italy and Portugal (64% each) can communicate only in their mother tongue. Apart from their mother tongue, the highest number of Europeans can speak English (34%), German (12%) and French (11%). Men, young women and city dwellers master foreign languages at higher level than women, elderly people and those living in villages. As to Slovaks, 69% of respondents state that they are able to have a conversation in other language than their mother tongue. Concerning foreign language literacy, Slovak citizens can speak Czech (33%), German (28%) and Russian (25%). There is one interesting fact: Slovaks are the only nation within the EU who did not mention English as one of the three most commonly spoken foreign languages. In comparison to the Eurobarometer 2001, it may be said that the level of mastering most frequently spoken foreign languages increased.

The ability to master at least one foreign language is a skill required from all EU citizens. It is important not only for their working but also for their private life.

The Common European Framework of Reference for Languages defines multilingualism as “the mastering of more than one language or as a coexistence of different languages within a particular society..., it may be achieved by widening the variety of languages offered at a particular school or educational system... .” On the other hand, plurilingualism is focused on the fact that foreign language acquisition consists of the usage of previously acquired language skills of an individual. Concerning the cultural context, language experience of an individual is developing and improving from the language spoken at home, through the language of the society towards languages of other nations that he studies at school or acquires by his personal experience. These languages are not separated from each other. On the contrary, an individual: “... is improving his communicative competence ..., in which all the languages are mutually influenced by one another.” (CEFR: 2001, translated by the author).

All human competences in some way contribute to the development of communicative skills of a language user and they may be considered as aspects of communicative competence.

Communicative competence¹ is a linguistic term which was introduced by Dell Hymes² in 1966. It refers not only to a learner's ability to apply and use grammatical rules, but also to form correct sentences, and know how to use them appropriately. It is an ability to choose the most suitable language material from a linguistic system and to give reasons for its selection. It is important to acquire not only required verbal behavior but also non-verbal elements; it means that it is also necessary to pay attention to para-linguistic and extra-linguistic cues. The communicative competence includes elements that help the speaker to communicate at a certain linguistic and social level. Therefore, individual's communicative competence should contain the ability to assess a particular communication situation as a whole as well as the ability to perceive its individual parts and in this way control and modify his behavior.

Canale and Swain (1980) defined communicative competence in terms of four components: grammatical competence (words and rules), sociolinguistic competence (appropriateness), discourse competence (cohesion and coherence) and strategic competence (appropriate use of communication strategies).

We can sum up and say that the following are essentially the components of communication that go into the building up of the communicative competence (Ekayati: 2006):

A. Linguistic Knowledge and the Para-linguistic Cues:

1. Verbal elements (sentences, clauses, phrases, etc.)
2. Non-verbal elements (aspects of communicative behaviour, such as: facial expression, body movement, eye gaze, gesture, proximity, etc.)
3. Elements of discourse and their organization in connective speech and writing.

¹ The term was coined by Dell Hymes in 1966, reacting against the perceived inadequacy of Noam Chomsky's (1965) distinction between *competence* and *performance*. Chomsky believes that linguistic competence can be separated from the rest of communicative competence and studied in isolation but socio-linguist, like Dell Hymes believes that the notion of linguistic competence is unreal and that no significant progress in linguistics is possible without studying forms along with the ways in which they are used.

² Dell Hymes says that one who studies language should be able: “to account for this fact that a normal child acquires knowledge of sentence not only as grammatical but also appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not and as to what to talk about, with whom, when, where, in what manner”. In short, a child becomes able to acquire a repertoire (all the skills, etc that a person has and is able to use) of speech act to take part in a speech act, and to evaluate their accomplishment by others.”(Ekayati: 2006)

4. Range of possible variants (possible variations and their organizations).
5. Meaning of variants to a particular situation.

B. Interaction Skills:

1. Norms of interaction and interpretation.
2. Strategies for achieving desire goals.
3. Perception or features (verbal as well as non-verbal) in communication situation (situation of communication).
4. Understanding appropriateness in any given situation.

C. Cultural Knowledge:

1. Socials structure.
2. Values and attitudes.
3. Cognitive scheme (verbal as well as noun verbal) and the cultural transmission processes.

Communicative competence is very closely connected with intercultural competence. If somebody studies a foreign language, he acquires language skills and, at the same time, a language serves as tool to get to know culture, traditions and peculiar features of a particular nation, community or a society. Concerning intercultural concept, the main goal of language education is to support the development of an individual and his sense for the identity by means of experiencing different cultures and languages.

Intercultural competence is an ability to know and understand differences and similarities between individual's proper culture and culture of other people involved in communication (cultural traditions, history, language as well as ways of thinking and approaching to different problems and situation, etc.). (Wikipedia [online])¹

We share the opinion that the more people "differ, the more they have to teach and learn from each other." To do so, of course, there must be mutual respect and sufficient curiosity to overcome the frustrations that often accompany intercultural encounters. (Barnlund, 1998: 51).

Intercultural competence includes five elements (Byram: 2000):

- Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
- Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.
- Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.
- Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.
- Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

Intercultural interactions represent challenges because individuals have to find ways of communicating with people whose culturally shaped expectations and behaviours may differ from their own. They do not necessarily share similar basic assumptions about how the world works and what is appropriate behaviour for individuals in the system. As a result, "people

¹ Wikipedia. Available on the Internet: <http://en.wikipedia.org/wiki/Intercultural_competence>

from different countries see, interpret, and evaluate events differently, and consequently act upon them differently" (Adler: 2002: 77).

Results

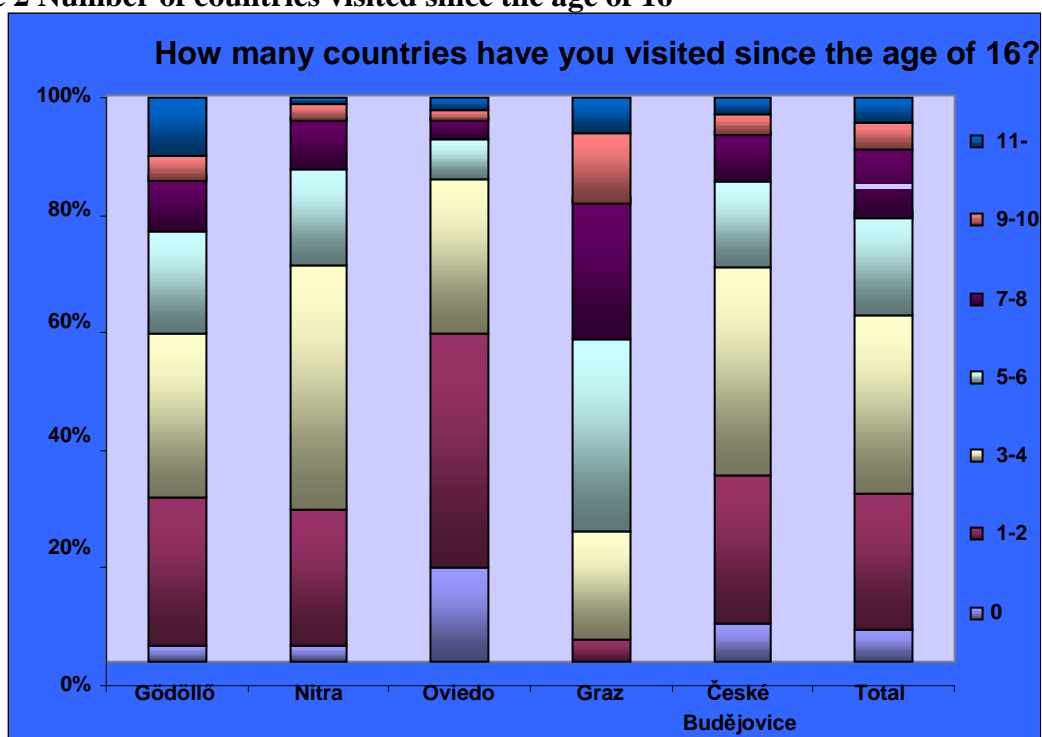
The need to develop students' communicative and intercultural competence is affirmed by the respondents' answers to some questions that were included in the questionnaire survey on European Citizenship.

The questionnaire survey was carried out in May and June 2007. A total of 1,053 young people from 5 EU Member States were interviewed: Austria (217 respondents), Hungary (192 respondents), Spain (199 respondents), the Czech Republic (213 respondents) and Slovakia (232 respondents). Respondents were students of Bachelor's degree at participating universities. Their selection was random and all three years of Bachelor's degree were proportionally represented in the questionnaire survey.

In the section A of the questionnaire the students answered questions about the number of countries they have visited since the age of 16, number of languages they speak well enough to have a conversation in them as well as questions about their experience with living in another country and about having friends of a different nationality or ethnicity than themselves.

As an example, we present the results obtained from the answers to the questions about the number of countries visited by respondents since the age of 16 and students' ability to have a conversation in other languages than a mother tongue.

Figure 2 Number of countries visited since the age of 16



Source: Questionnaire survey on European Citizenship, 2007

The Figure 2 shows respondents' experience in travelling. There are presented considerable differences concerning the answers of respondents belonging to different groups. The students from Nitra and České Budějovice have similar experience with travelling. The

majority of them have visited 3-4 countries since the age of 16. Hungarian respondents have travelled the most to 1-2 or 3-4 countries (the mean value of answers is nearly identical). There is a big difference between the answers of students from Oviedo and Graz. It can be said that young Austrians are the biggest travellers – the highest number of them has travelled to 5-6 countries but also a considerable number of them has travelled to 7-8 countries. The respondents from Graz are the only ones who have travelled to at least one country; it means that all of them have had experience in travelling since the age of 16. On the contrary, there is a considerable amount of Spanish respondents who have never travelled abroad and the majority of them have travelled to 1-2 countries since they were 16.

Table 1 Ability to have a conversation in other languages than a mother tongue

Q14	Gödöllő	Nitra	Oviedo	Graz	České Budějovice	Total
0	2.1%	0.0%	2.0%	0.5%	1.0%	1.0%
1	54.9%	18.1%	41.0%	35.3%	25.7%	34.3%
2	32.6%	45.7%	47.5%	53.7%	51.4%	46.4%
3	0.5%	28.4%	6.0%	7.8%	15.7%	12.3%
4	0.5%	6.5%	0.5%	1.8%	3.3%	2.7%
5 and more	3.6%	1.3%	1.0%	0.5%	2.9%	1.8%

Source: Questionnaire survey on European Citizenship, 2007

In general, the respondents from monitored EU countries fulfil one of the basic skills required from all the EU citizens: to acquire and master at least two foreign languages. As Table 1 shows, the majority of students are able to have a conversation in two languages (Graz 53.7%, České Budějovice 51.4%, Oviedo 47.5% and Nitra 45.7%). Only young Hungarian respondents state that the majority of them are able to communicate only by means of one language.

Conclusion

Foreign language teaching and learning offers students better job opportunities, deeper understanding of their own culture and the culture of other people and they increase their mobility as well. A person with practical language and intercultural skills has much higher possibility to get a well paid job. Moreover, he provides effective competitiveness of European enterprises on the world market.

Foreign language teaching and learning supports a more opened attitude towards other cultures and opinions. A person who studies a foreign language together with its culture does not lose any competences in his mother tongue nor in his cultural context. A new competence is not separated from the old one. In this way, a learner continuously acquires foreign language communicative and intercultural competence. These competences enrich every individual and improve his ability to learn foreign languages and support his objective approach to other cultures.

The need to constantly develop students' foreign language communicative and intercultural competence is also supported by the respondents' answers to some questions that were included in the questionnaire survey on European Citizenship.

Resources

- ADLER, N. J. *International Dimensions of Organizational Behavior*. 4th edition. Cincinnati, OH: South-Western, 2002.
- BARNLUND, D. "Communication in a Global Village." In MILTON J. BENNET (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. p. 35-51.
- BERTHOIN ANTAL, A., FRIEDMAN, V. *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence. Discussion paper*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2003. 42 p.
- BORSUKOVÁ, H., UŽÁKOVÁ, M. Jazykové kompetencie moderného Európana. In Zborník recenzovaných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Medzinárodné vedecké dni 2006 – Konkurencieschopnosť v EÚ – výzva pre krajinu V4“. Nitra: SPU Nitra, CD 2006. ISBN 80-8069-704-3, s. 1214-1218.
- BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Learning. In *Sprogforum*. ISSN 0909 9328, 2000, vol. 6, no. 18, p. 8-13.
- CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*. 1980, 1/1, p. 1-47.
- COUNCIL OF EUROPE – MODERN LANGUAGES DIVISION (Strasbourg). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 276 p. ISBN 0521005310.
- EKAYATI, R. *Linguistic and Communicative Competence*. [online].[cit.2009-10-04] Available on the Internet:
<<http://ekamanis.blogspot.com/2006/01/linguistic-and-communicative.html>>
- EUROPEANS AND LANGUAGES. *Eurobarometer 63.4*. Brusel, 2005.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. PRIDE and J. HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- SVITAČOVÁ, E. – KLIMENTOVÁ, K. Anglický jazyk ako integračný fenomén v Európskom spoločenstve. In Zborník recenzovaných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie “Medzinárodné vedecké dni 2008 – KONKURENCIESCHOPNOSŤ A EKONOMICKÝ RAST: Európske a národné perspektívy”. Nitra: SPU Nitra, 2008. ISBN 978-80-552-0061-3, s. 1578-1582.
- WIKIPEDIA. *Intercultural Competence*. [online].[cit.2009-01-04] Available on the Internet:
<http://en.wikipedia.org/wiki/Intercultural_competence>

Contact address

Mgr. Katarína Klimentová
Katedra odborného jazykového vzdelávania
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Slovenská poľnohospodárska univerzita
Tr.A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

PhDr. Anna Klimentová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská 4, 949 01, Nitra

Katarina.Klimentova@fem.uniag.sk

aklimentova@ukf.sk

Recenzent: Mgr. Lucia Winklerová, PhD.

J

Odborné jazykové vzdelávanie

Teaching and Learning Languages for Specific Purposes

Kováčiková, Elena, Slovenská Republika

Abstrakt

V príspevku sa zamýšľame nad potrebou kurikulárnej reformy odbornej jazykovej prípravy študentov vysokých škôl s ekonomickým zameraním. Vzhľadom na schválenie koncepcie jazykovej výučby na základných a stredných školách je potrebné sa zaoberať aj myšlienkou harmonizácie cieľov odbornej jazykovej výučby na vysokých školách. Ciele jazykovej prípravy by sa mali sústrediť na uľahčenie jednak mobilít študentov v rámci štúdia, ako aj uplatnenia absolventov na trhu práce po ukončení štúdia.

Abstract

In this paper we are pointing at the need of the curriculum reform of language learning and teaching at the universities specialized in business and economy. The idea of harmonization of the aims of professional language education at universities has arisen from the approved *Conception* of teaching and learning languages at elementary and secondary school levels. On one hand, the aims of the language preparation should concentrate on facilitating student mobilities while studying whereas on the other hand it should help the graduates to find jobs at labour market after the completion of the study.

Kľúčové slová

Odborné jazykové vzdelávanie, kurikulum, kurikulárna reforma

Key words

Teaching and learning languages for specific purposes, curriculum, curriculum reform

1. Vymedzenie riešenej problematiky a základných pojmov

Vláda SR schválila 12. septembra 2007 návrh koncepcie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ, ktorý vznikol ako výstup z projektu Európskeho sociálneho fondu (ESF) s názvom *Prehľadenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ*. Dokument vychádza z alternatívneho modelu učebného plánu, ktorý navrhol riešiteľský tím vyššie uvedeného projektu, a ktorý bol prediskutovaný a následne upravený v rámci oponentského konania k *Návrhu postupu zavedenia nového modelu vyučovania cudzích jazykov*.

Východiská a ciele novej koncepcie cudzích jazykov sú:

1. Prehodnotiť a obmedziť vysokú variabilitu učebného plánu pre predmet cudzí jazyk, stanoviť jeden variant učebného plánu pre predmet cudzí jazyk s presným stanovením komunikačných úrovní, ktoré majú žiaci dosiahnuť po ukončení určitého časového obdobia.
2. Definovať úrovne cudzojazyčných kompetencií žiakov na jednotlivých úrovniach vzdelávania, vychádzajúc zo SERR pre jazyky, a tým podporiť kontinuitu a koherenciu.

3. Zabezpečiť kontinuitu vo výučbe prvého CJ nadväznosťou v štúdiu daného jazyka na strednej škole.
4. Zaviesť povinné vyučovanie dvoch cudzích jazykov na všetky typy stredných škôl.
5. Vytvoriť národné učebnice CJ pre jednotlivé referenčné úrovne a vekové kategórie žiakov podľa presne stanovených kritérií pre tvorbu učebníc, zefektívniť učebnicovú politiku a zabezpečiť pravidelnú aktualizáciu národných učebníc.
6. Zvyšovať motiváciu slabších žiakov zmiernením „dostihového modelu školy“ (model, ktorý je cieľovo a najmä obsahovo zameraný na rýchlú a výkonnostné porovnanie bez výraznejšieho prihliadnutia na vývinové osobitosti pomalších žiakov) a vytvorením priestoru pre vzdelávanie po cykloch.
7. Efektívne rozvíjať jazykové zručnosti bez potreby zvýšenia vyučovacieho času v učebnom pláne prostredníctvom obsahu a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL). (Štátny pedagogický ústav [online])¹

Nová koncepcia sa dotýka reformy obsahu výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ, za účelom splnenia požiadavky EÚ o jazykových kompetenciách euroobčana M+2 (materinský jazyk + 2 cudzie jazyky). Koncepcia jazykovej výučby na vysokých školách sa však v návrhu nespomína. Vysoké školy na Slovensku sa líšia požiadavkami na vstupné jazykové kompetencie študentov, dotáciou hodín odbornej jazykovej výučby, obsahom aj učebnými metódami a pomôckami. Odborná jazyková príprava väčšinou spadá medzi povinne voliteľné predmety. V súčasnosti je však potrebné sa zamyslieť nad potrebou zjednotenia obsahu odbornej jazykovej prípravy vysokých škôl ekonomického zamerania pre potreby európskeho pracovného trhu a taktiež aj na harmonizáciu zahraničných mobilit študentov.

1.1. Kurikulum

Pri kurikulárnej transformácii je nevyhnutné vysvetliť a vymedziť pojem *kurikulum*, ktorý je v súčasnosti extenzívne používaný, nielen v odbornej komunikácii pedagógov. Význam tohto pojmu nie je celkom priehľadný. *European Education Thesaurus*² definuje kurikulum ako zoznam vyučovacích predmetov a ich časovej dotácie pre pravidelné vyučovanie na danom type vzdelávacej inštitúcie. V pedagogickom slovníku podľa Průchy, Walterovej a Mareša z roku 2001³ je uvedená širšie poňatá definícia, kde kurikulum je obsah akejkoľvek skúsenosti, ktorú žiaci získavajú v škole a v činnostiach, ktoré sa k škole vzťahujú, ich plánovanie a hodnotenie.

Podľa Šveca v *Základných pojmoch v pedagogike a andragogike*⁴ je *kurikulum* cieľovým programom vzdelávania vymedzujúci obsah vzdelanosti v programových subjektoch inštitucionálnej výučby:

1. učebný plán školy, študijný program odboru: účelová kombinácia alebo séria súvzťažných kurzov vzdelávania a výcviku, ktorých absolvovanie vedie k projektovanej úrovni (všeobecného a odborného) vzdelania a k vzdelanostnej kvalifikácii daného stupňa.
2. učebná osnova kurzu: plán včleňujúci štruktúrované série zamýšľaných učebných výsledkov a pridružených učebných skúseností, *kurikulum* ako cieľový program školy alebo kurzu je súvzťahovaný s časovými školskými plánmi (harmonogram školského roka, týždenný rozvrh hodín), priestorovými plánmi (plán využívania školských

¹ Štátny pedagogický ústav. dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk>>

² *European Education Thesaurus*. 1993, str. 71

³ PRŮCHA et al. *Pedagogický slovník*.

⁴ ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*, str.196

priestorov, zasadací plán triedy), plánmi materiálno-technického vybavenia a inými plánmi inštitúcie

3. kurikulum sa dost' často uplatňuje ako obsah vzdelania (v škole, kurze, predmete)
4. skúsenostný obsah učenia sa, ktoré je organizované nepretržite v škole alebo v inom učebnom prostredí a ktoré vyjadruje všeobecné ciele, predpoklady a hodnoty edukačného systému, ktorý ho podporuje
5. oblasť teoretickej reflexie o podstatných princípoch a postulátoch návrhu vzdelávacieho alebo výcvikového programu v takej forme, ktorá je otvorená kritickému preskúmaniu.

V posledných rokoch sa pre plánovanie kurikula začal vytvárať nový typ dokumentu nazvaný *vzdelávací program*, ktorému je najbližší anglický termín *national curriculum* alebo *framework curriculum*. Je to text (spravidla väčšieho rozsahu, publikovaný ako samostatná kniha), ktorý má komplexnú náplň. Vymedzuje tieto zložky kurikula:

a koncepcia vzdelávania

b ciele tohto vzdelávania

c učebný plán, t.j. zoznam predmetov

d učivo, resp. témy učiva v jednotlivých predmetoch

e cieľové štandardy, formulované ako požiadavky na to, čo sa majú žiaci naučiť

f implementačný plán – t.j. zoznam krokov, akými bude program uvedený do praxe¹

V tomto projekte je *kurikulum* chápané ako obsah vzdelávania, ktorý vyjadruje nielen témy a poznatky, ktoré sú plánované pre školskú výučbu, ale aj plánované kompetencie, hodnoty, postoje, záujmy, ktoré sa tiež majú v študentoch vytvárať. V našom projekte budú analyzované produkty foriem obsahu vzdelávania v súvislosti s odbornou jazykovou prípravou na vysokých školách s ekonomickým zameraním na Slovensku.

Formy existencie obsahu vzdelávania sú uvedené v nasledujúcej tabuľke²

FORMY	PRODUKTY
(A) koncepcná forma (koncepcia, vízia, plány aj toho, čo má byť v školách obsahom vzdelávania)	Dokumenty školskej politiky Formulácie národných priorít vo vzdelávaní Koncepcie rôznych záujmových skupín
(B) projektová forma (konkrétne plánované projekty obsahu vzdelávania)	Vzdelávacie programy, učebné plány a osnovy (škôl, predmetov), štandardy vzdelávania
(C) realizačná forma (obsah vzdelávania prezentovaný subjektom edukácie)	Konkrétne akty prezentácie učiva realizované učiteľmi alebo edukačnými médiami
(D) rezultátová forma (obsah vzdelania percipovaný subjektami edukácie)	Vzdelávacie výsledky („osvojené učivo“)
(E) efektová forma (obsah vzdelania fungujúci na strane subjektov edukácie)	Efekty obsahu vzdelávania v profesnej kariére ľudí, ich politických a iných postojoch a pod.

¹ PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, str.247

² PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, str 246

1.2. Kurikulárna transformácia

Kurikulárna transformácia vyučovania všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania na strednej škole, ktorý je priekopníckym projektom, a ako prvý na Slovensku vnáša do tvorby obsahu vzdelávania prvky dvojúrovňovej tvorby nejazykových vzdelávacích programov a primárnu orientáciu na rozvoj kompetencií (životných zručností) žiaka. Tým chce priblížiť školské vzdelávanie každodennému mimoškolskému životu žiaka, čím sa hlási k starej latinskej múdrosti „Non scholae, sed vitae discimus“ – „Nie pre školu, ale pre život sa učíme“. Žiak prestáva byť vzdelávaný učivom (ako objekt vzdelávania). Stáva sa subjektom a rozhodujúcim činiteľom vzdelávania. Nové kurikulum kladie dôraz na to, aby si žiak osvojoval vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje, a to s aktívnou pomocou učiteľa ako ďalšieho významného subjektu vzdelávania. Úlohou učiteľa a školy ako ustanovizne v novom kurikule je nielen aplikovať vhodné vzdelávacie postupy (teda usmerňovať proces vzdelávania), ale aj podieľať sa na tvorbe obsahu vzdelávania. Je to preto, lebo práve škola a učiteľ majú možnosť najlepšie spoznať skutočné vzdelávacie potreby konkrétneho žiaka v konkrétnom prostredí (miestna komunita, regionálne špecifiká) a komunikovať o nich s rodičmi. Učiteľ a škola majú teda dvojakú úlohu: odovzdať žiakovi kultúrne dedičstvo a tradičnú vzdelanosť spoločnosti v ktorej žije, a zároveň reagovať a uspokojovať špecifické potreby konkrétneho žiaka žijúceho v špecifickom regióne. Najdôležitejším výstupom projektu kurikulárnej transformácie (čiže zmeny obsahu vzdelávania) pre stredné školy je vytvorenie Rámcového vzdelávacieho programu ako základného pedagogického dokumentu vytvoreného na úrovni štátu. Rámcový vzdelávací program má nahradiť v súčasnosti platné učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre stredné školy – má teda byť záväzným pedagogickým dokumentom. Rámcový vzdelávací program platí pre stredné školy ukončené maturitnou skúškou (gymnázia, stredné odborné školy, stredné odborné učilišťa)¹.

Kurikulárna transformácia odbornej jazykovej prípravy na vysokých školách ekonomického zamerania je v tomto projekte chápaná ako

- skvalitnenie obsahu vzdelávania odbornej jazykovej výučby
- zjednotenie vstupných a výstupných jazykových kompetencií, hodnôt, postojov a záujmov za účelom uplatnenia absolventov vysokých škôl na európskom pracovnom trhu
- prispôsobenie obsahu odborného jazykového vzdelávania reálnym potrebám študentov v praxi
- zjednotenie jazykových kompetencií z dôvodu zahraničných mobilit študentov a ich uplatnenia v praxi

2. Zhrnutie doterajšieho stavu riešenia či poznania

Jazyková príprava na verejných a súkromných vysokých školách v súčasnosti na Slovensku nadväzuje na koncepciu výučby na stredných školách v závislosti od typu a zamerania školy. Napríklad na Fakulte ekonomiky a manažmentu Slovenskej

¹ Štátny pedagogický ústav. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1104>

poľnohospodárskej univerzity v Nitre, Katedra odborného jazykového vzdelávania poskytuje na prvom stupni všeobecnú jazykovú prípravu, s výnimkou niektorých špecializácií, ktoré absolvujú odbornú prípravu v cudzom jazyku. Dotácia hodín jazykovej prípravy je 2 hodiny/týždeň, t.j. 28 hodín/semester.

O zjednotenie jazykovej výučby na vysokých školách sa usiluje Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách (CASAJC), ktorá združuje učiteľov cudzích jazykov na špecifické a akademické účely, ktoré sa vyučujú v jazykových centrách, ústavoch a na katedrách vysokých škôl vrátane slovenčiny pre cudzincov a latinčiny. Je združením učiteľov jazykových centier, katedier a ústavov, ktoré spolupracujú s medzinárodnou organizáciou CercleS (Európska konfederácia jazykových centier na vysokých školách). Členstvo v CercleS je inštitucionálne a dobrovoľné.

CIELE CASAJC :

- podporovať výučbu odbornej jazykovej komunikácie na smerových katedrách/centrách/ústavoch daného študijného/vedného odboru s cieľom vytvoriť v Európe mnoholingválnu demokraciu v rámci programu Európskej Únie. Osvojovanie si jazykov ako základnej kompetentnosti európskeho občianstva
- podporovať harmonizáciu, unifikáciu a štandardizáciu programov odborného jazyka a hlavne unifikáciu výstupného vedomostného hodnotenia a jazykovej kompetentnosti formou certifikátov na základe dokumentov Európskej Únie, predovšetkým rady Európy a to spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky a Európske jazykové portfólio (Baleap, UNICert®)
- spolupracovať s inými národnými a medzinárodnými organizáciami učiteľov cudzích jazykov a s profesionálnymi inštitúciami výučby cudzích jazykov
- spolupracovať s príslušnými orgánmi a inštitúciami, ktoré riadia vysoké školstvo s cieľom riešiť problémy profesionálneho charakteru¹

Nie všetky vysoké školy s ekonomickým zameraním sú však členmi CASAJC, t.j. neparticipujú na plnení cieľov. Po preskúmaní požiadaviek na prijímacie skúšky na takéto školy si dovoľíme tvrdiť, že sa vysoké školy líšia požiadavkami na vstupnú jazykovú úroveň študentov, dotáciami hodín jazykovej prípravy, aspektom voliteľnosti predmetu jazykovej prípravy (na niektorých vysokých školách je jazyk nepovinný), obsah vzdelávania prispôsobujú nejednotným certifikáciám a z toho vyplýva, že sa výstupná odborná jazyková kompetencia absolventov vysokých škôl diferencuje.

Vďaka Novej maturite platnej od roku 2005 je každý študent povinný maturovať z cudzieho jazyka minimálne na úrovni A2.(viď tab.1 v prílohe) Z toho vyplýva, že sa teoreticky môže zjednotiť vstupná úroveň študentov prijímaných na ekonomické odbory vysokých škôl a skvalitniť obsah vzdelávania pre potreby uplatnenia študentov na európskom pracovnom trhu použitím efektívnejších edukačných prístupov a metód. V súlade so zákonom č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov sa posilňujú úlohy vysokých škôl pri budovaní vedomostnej spoločnosti, kde existuje priestor na prepojenie vysokoškolského vzdelávania s potrebami spoločnosti, podporuje sa európska dimenzia vysokoškolského vzdelávania v podobe

¹ CASAJC.Základné informácie/ciele.Dostupné na <http://www.casajc.sk/ciele.htm>

spoločných študijných programov, ale aj novej úpravy pôsobenia vysokých škôl z členských štátov Európskej únie na území Slovenskej republiky.¹

Kurikulárna transformácia nemá byť iba kozmetickou úpravou, ale zásadnou zmenou. Odborná jazyková príprava by mala podliehať príprave na európsky pracovný priestor. Obsah vzdelávania, ktorý prináša dnešné kurikulum jazykovej výučby, nezodpovedá dostatočne potrebám súčasného absolventa vysokej školy. V tabuľke prinášame prehľad najdôležitejších zmien, ktoré chceme kurikulárnou transformáciou dosiahnuť:

Odkiaľ (súčasný stav)		Kam (naš cieľ)	
Nízka efektívnosť podmienená odtrhnutosťou od života	od poznania k rozvoju zručností a schopností	Vyššia efektívnosť	rozvoj poznania najmä prostredníctvom zručností a schopností
	encyklopedické vzdelávanie je prioritou	prepojením na reálny život	výchova a vzdelávanie pre život je prioritou
	posilňuje sa memorovanie (dôraz na reprodukciu informácií)		rozvoj tvorivosti, schopnosti riešiť problémy (dôraz na pochopenie)
	rozvoj nižších kognitívnych funkcií		rozvoj vyšších kognitívnych funkcií
	akademické vzdelávanie prevažuje		oddeliť vzdelávanie "pre život" a vzdelávanie pre akademickú kariéru
	východisko - štruktúra vedných disciplín		východisko - zručnosti a schopnosti potrebné pre riešenie životných situácií
	uzavretie v predmete a vo vednej disciplíne		reálne prepájanie predmetov cez problémy sveta okolo nás a života žiakov
Nízka vnútorná motivácia	minimálna možnosť výberu	Vyššia vnútorná motivácia	podstatné posilnenie výberovosti
	výchovný cieľ je prioritou		sebvýchovný cieľ je prioritou
	disciplína navonok je prioritou		proporcia medzi disciplínou dovnútra a navonok
	orientácia na žiadaný výkon		proporcia medzi orientáciou na žiadaný a vytýčený výkon
	orientácia na vyžadovanú zodpovednosť		proporcia medzi vyžadovanou a vnútornou prijatou zodpovednosťou
	orientácia na vonkajšie hodnotenie a akceptovanie		proporcia medzi vonkajším hodnotením a sebahodnotením
len deklarovaná samostatnosť		skutočne preukázaná samostatnosť	
Nízky dôraz na interakciu	živelná, náhodná, formálna, krátkodobá spolupráca	Vyšší dôraz na interakciu	koncepčná, cielená, dlhodobá, mnohostranná tímová práca
	dôraz na vzdelávanie (učenie vedomostí)		proporcia medzi vzdelávaním a výchovou (učenie správania sa k vonkajšiemu svetu)
	nízky dôraz na rozširovanie identity		vyšší dôraz na rozširovanie identity (spoločnosť a životné prostredie)

Použitá literatúra

CASAJC. [online]. [cit. 2009-10-05] Dostupné na internete: <<http://www.casajc.sk/ciele.htm>>

COUNCIL OF EUROPE. *Illustrations of European levels of language proficiency*.

[online]. [cit. 2008-20-04] Dostupné na internete:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html>

EURYDICE. *European Educational Thesaurus*. 1998. Dostupné na internete:

<<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>>

¹ Úplné znenie Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/lf/legislativa/131_2002.pdf>

- FAKULTA EKONOMIKY A MANAŽMENTU. Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra. [online]. [cit.2008-10-05] Dostupné na internete: <<http://www.fem.uniag.sk/fem/>>
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- HENDRICH, J. et al. *Didaktika cudzích jazykôv.* Praha: SPN, 1988.
- LINHART, L. *Základy psychologie učení.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SR. [online]. [cit.2009-22-04] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk>
- NÁRODNÁ RADA SR. *Úplné znenie zákona o vysokých školách č.131/2002 Z.z. o vysokých školách.* [online]. [cit.2009-20-04] Dostupné na internete: http://web.tuke.sk/lf/legislativa/131_2002.pdf
- PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- POLÁKOVÁ, E. *K niektorým problémom efektívnosti vzdelávania.* Pedagogická fakulta UKF Nitra, 1999. ISBN 80-8050-275-7.
- PRUCHA J., *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002.
- PRUCHA J. et al., *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- TOWNSEND, T., CLARKE, P., AINSCOW, M. 1999. Third Millenium schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement. In TOWNSEND, T., CLARKE, P., AINSCOW, M.: *Third Millenium Schools: A world of difference in effectiveness and improvement.* Lisse : Swets & Zeitlinger. In FELIX, U. 2005. *E-learning pedagogy in the third millenium“ the need for combining social and cognitive constructivist approaches.* In ReCALL, roč. 17, č. 1, s. 87.
- Unicert príručka.* Bratislava: Ekonóm, 2004.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV SR. *Maturita z AJ.* Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk>
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.
- VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ BRATISLAVA [online]. [cit.2009-20-04] Dostupné na internete: <<http://www.fpm.euba.sk/>>
- VYSOKÁ ŠKOLA MANAŽMENTU TRENČÍN [online]. [cit.2009-20-04] Dostupné na internete: < <http://www.vsm.sk/sk/programy/studium-v-sj/bc-pm/>>

Kontaktná adresa

Elena.Kovacikova@fem.uniag.sk

Recenzent: PhDr. Katerina Veselá, PhD.

**Uplatnenie multimédií vo výučbe nemeckého jazyka na stredných
odborných školách**
**The application of the multimedia in education of german language at the
secondary and vocational and technical schools**

Krištofičová, Desana, SR

Abstrakt

Výučba cudzích jazykov sa aktivizuje najmä pod vplyvom celkového pohľadu na vzdelávanie a vytýčenie si nových kompetencií potrebných pre uplatnenie sa jednotlivca na trhu práce: okrem praktického významu – schopnosť komunikovať vo všetkých oblastiach medzinárodného diania, je tu aj zreteľ humánny – multikultúrna dimenzia. Smer, ktorým sa vzdelávanie uberá, napreduje vývoju informačnej spoločnosti, dnešná škola ponúka práve počítač s jeho multimediálnymi možnosťami ako jednu z najuniverzálnejších didaktických pomôcok i v oblasti výučby cudzích jazykov.

Abstract

Educating of foreign languages is activated mainly under the influence of complex view on the education and assigning a new conceptions that are needed for the application of an individual on the labor market: beside the practical reason – ability to communicate in every spheres of international happening is here a humane aspect – multicultural diversity. Direction where the education is heading, is forward to progress of informational society, contemporary school offers computer with its multimedial options as a one of most universal didactic instrument so as in the sphere of education of foreign languages.

Kľúčové slová: funkcia a typy médií, komunikácia cez médiá, multimédia, komunikatívna kompetencia

Key words

function and types of media, communication via media, multimedia, communicative competence.

Vlastná práca

Medzi najmodernejšie trendy, ktoré sa vo výučbe cudzích jazykov objavili a majú i svoje opodstatnenie patrí aj implementácia informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu. Z didaktického hľadiska efektívne využitie počítača vo výučbe cudzích jazykov by malo napomáhať rozvíjaniu učebných stratégií pre autonómne učenie sa v rámci celoživotného vzdelávania a lepšie zabezpečiť potreby súčasnej komunikácie.

Prostriedky internetovej komunikácie sa stali súčasťou nielen každodenného života podstatnej časti účastníkov komunikačného procesu, ale našli si i pevné miesto v systéme vzdelávania, pričom ich efektívne využitie závisí jednak od motivovanosti komunikantov ku komunikácii a od rešpektovania a uplatňovania samotných didaktických zásad vo vyučovacom procese. Jazykovou komunikáciou prostredníctvom internetu vzniká typ kontaktovej komunikácie s rôznymi formami jej realizácie, a to vzhľadom na spôsob

prenášania informácií a na formy zoskupenia účastníkov dorozumievania. Hoci sa komunikácia modifikuje podľa konkrétnej témy, obsahu, zámeru a vzťahu účastníkov, určité faktory napomáhajú efektívnosti jej priebehu, iné ju brzdia.

V nadväznosti na nové materiálne didaktické prostriedky a v súvislosti s čoraz širšie používaným termínom médiá uvádzame nasledovné definície vzdelávacích médií:

E. Poláková (1997, s. 28–29) uvádza: „*Médium sprostredkúva informácie medzi zdrojom a príjemcom.*“ Postupne s rozvojom ďalších vied (napr. informatiky) a s vývojom komunikačnej techniky sa pojem médium začal používať v troch významoch: médium ako prenosový kanál informácie; médium ako materiálno-energetický nosič znakov; médium ako sústava znakov, t.j. určitá správa so syntaktickou, sémantickou a pragmatickou štruktúrou (Frank, 1996 citovaný podľa Polákovvej, 1997).

D. Ratzke (1982) zas označuje „*alle Verfahren und Mittel (Medien), die mit Hilfe neuer oder erneuerter Technologien neuartige, also in dieser Art bisher nicht gebräuchliche Formen von Informationserfassung und Informationsbearbeitung, Informationsspeicherung, Informationsübermittlung und Informationsabruf ermöglichen,*“ ako nové médiá.

A. Hašková (2004, s. 115–116) podobne charakterizuje médiá ako prostriedky vysielania informácií a komunikačných správ z ich zdroja smerom k prijímateľovi. Pod vplyvom najnovších IKT sa v poslednej dobe tento pojem zužuje len na informačno-komunikačné prostriedky využívajúce digitálne technológie spracovania obrazu a zvuku. V rámci technológie vzdelávania sa ako médiá bežne označujú technické vyučovacie prostriedky. V užšom zmysle sa pojem médiá vzťahuje len na jednotlivé komponenty didaktickej techniky (televízne prijímače, videoprehrávače, spätné projektory, počítače a pod.). V širšom zmysle daný pojem zahŕňa aj učebné pomôcky, ktoré sa vo vyučovacom procese prezentujú prostredníctvom didaktickej techniky. Pri použití termínu médiá máme väčšinou na mysli médiá ako prostriedky komunikácie. Naša pozornosť sa zameriava predovšetkým na implementáciu masmédií do výučby cudzích jazykov, keďže masová komunikácia sa stala podstatnou kultúrnou charakteristikou našej doby. K. Šeďová (2004, s. 19) vo všeobecnosti konštatuje, že do vzťahu s pedagogickou realitou vstupujú médiá najmenej tromi spôsobmi: sú významnou socializačnou inštitúciou, s existenciou ktorej musia paralelné socializačné a výchovné inštitúcie počítať; ako súčasť sociálnej reality, ktorá dnešné deti obklopuje, tvorí svojbytnú kurikulárnu oblasť, bez ktorej sa všeobecné vzdelávanie v budúcnosti nezaobíde; v priebehu 20. storočia sa ich pôsobením zmenili samotné koncepty výchovy a vzdelávania, t. j. žiaci sa učia z médií, musia sa o nich učiť a v dôsledku ich pôsobenia sa učia inak než predtým.

Možnosti využitia informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní cudzieho jazyka vidíme najmä:

- V aplikácii edukačných multimedialných programov:

Edukačný program by mal prispievať k plneniu výchovných a vzdelávacích cieľov, mal by byť interaktívny a ponúknuť podnety so spätnou väzbou.

- V aplikácií počítačovej siete internet:

Webové stránky môžu vo vyučovaní cudzieho jazyka rozvíjať u žiakov zručnosť čítania autentického a aktuálneho materiálu, ktoré by mali následne motivovať ústny prejav buď formou diskusie, alebo riešenia problému (N. Marx – M. Langner, 2005). Písomný prejav sa najčastejšie precvičuje formou zapisovania najdôležitejších informácií alebo sumarizáciou textov, ktoré môžu slúžiť aj ako podnet pre témy písomných jazykových žánrov.

- Projektové vyučovanie:

Rozsahom použitých prostriedkov, šírkou záberu do predmetov, možné medzipredmetové nadväznosti a rôznorodosťou foriem, ktoré projektové vyučovanie využíva, sa nachádza niekde medzi riešením zložitejších školských úloh a skutočnou praxou. Pozitívnu vlastnosťou takéhoto vyučovania je, že žiakov učí k väčšej samostatnosti, umožňuje využívať individuálne vedomosti, záujmy, schopnosti a skúsenosti žiakov.

Nové koncepcie a prístupy k učeniu, ako aj rýchly rozvoj technológií spôsobili, samozrejme, aj zmeny vo vyučovaní a učení sa cudzích jazykov. Tradičné vyučovanie cudzích jazykov postupne nahrádza blended learning (kombinované učenie), ktorého cieľom je aktívny prístup k učeniu. Je všeobecne známe, že aktívny prístup k učeniu podporuje proces osvojovania si vedomostí, a tým zvyšuje kvalitu učenia. Blended learning (kombinované učenie) využíva metódy, ktoré kombinujú prezenčnú a dištančnú formu a aktivity s podporou IKT. Hlavný prínos využívania IKT v jazykovom vzdelávaní je prezentovaný Johassenom (1999), ktorý definoval TELL (Technology Enhanced Language Learning – učenie sa cudzích jazykov s podporou IKT) ako aktívne, autentické a kooperatívne učenie. S. Kumar a M. Tammelin (2008) uvádzajú vo svojej príručke *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov* tieto výhody:

- IKT a konkrétne internet umožňujú študentom používať cudzí jazyk v autentickom kontexte;
- TELL umožňuje spoluprácu v učení, čo sa prejaví tým, že študenti majú väčšie možnosti pracovať spoločne na určitých úlohách (Na druhej strane TELL si vyžaduje od učiteľov zmenu v organizácii a pozícii, čo znamená prechod od tradičného autoritatívneho prístupu k úlohe tútora a poradcu.);
- pre učiteľa/tútora je jednoduchšie s pomocou IKT používať rôzne prístupy k študentom a prispôbiť sa ich rôznym učebným štýlom a rozdielnym potrebám.

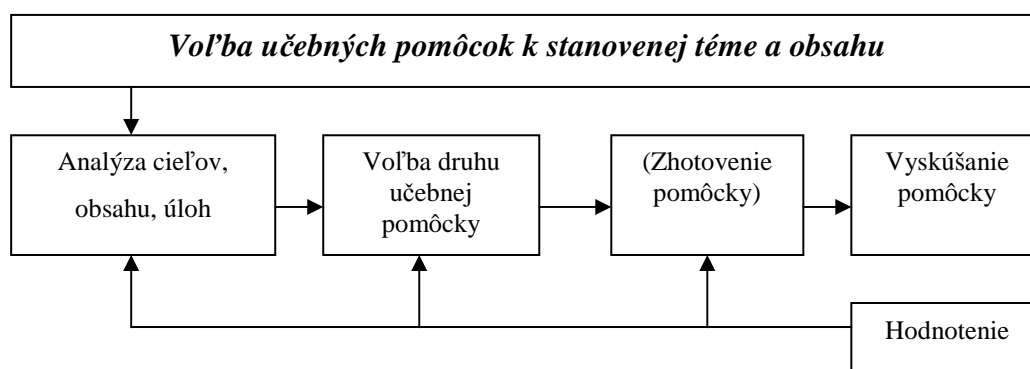
Kľúčovým pojmom, týkajúceho sa cieľu a prostriedku takejto výučby cudzieho jazyka, je komunikatívna kompetencia s dôrazom na rozvíjanie schopnosti účastníka komunikácie porozumieť a tvoriť z lexikálnej a gramatickej stránky správne vety a schopnosti interakcie v bežných situáciách v súlade s normami cudzieho jazyka.

Spoločenský význam odbornej komunikácie je takisto všeobecne známy a odborný jazyk, ako aj jeho jazykové prostriedky sa stávajú najmä na školách odborného zamerania nevyhnutnou súčasťou jazykového vyučovania. Odlišnosť cieľov výučby všeobecného a odborného cudzieho jazyka vyplývajú predovšetkým z druhu komunikácie, pričom výučba odborného jazyka má umožniť študentovi rozvíjať komunikatívnu kompetenciu v oblasti používania jazyka na špecifické účely. „*Nejde tu iba o znalosť odbornej slovnej zásoby, určitých morfológických a syntaktických výrazových prostriedkov, charakteristických pre odborný jazyk, ale aj o osvojovanie si stratégie myslenia a štruktúr vyjadrovania, príznačných pre komunikáciu s odborníkmi.*“ (Borsuková, 2007)

Odborné texty ako modely pre používanie jazyka v odbornej situácii poskytujú materiál pre formovanie takých komunikatívnych kompetencií, ktoré sa dajú uplatniť aj v autentickej komunikácii. I keď v popredí dominuje predovšetkým písomná podoba odborného textu, nevyhnutnosť rozvíjania zručnosti hovorenia a počúvania je evidentná z hľadiska adekvátneho porozumenia partnera v rámci interaktívnej komunikácie. Prejavy interaktívnej komunikácie sa značne opierajú o mimojazykové prostriedky a o situáciu, vzniká tým trojuholník faktorov ovplyvňujúcich podobu hovorového prejavu, ako sú podávateľ, prijímateľ (reprezentovaný spätnou väzbou) a mimojazykové prostriedky. Odlišná je situácia pri prejavoch neinteraktívnej komunikácie, akými sú spomínané rôzne informačné

zdroje (webové stránky), na tvorení formy výrazu sa zúčastňuje len jediný faktor, a tak „jazykový prejav podávateľa musí byť jazykovo úplný, explikatívny“ (Mistrík, 1985). Je teda dôležité rozlišovať medzi štýlom hovorených prejavov (prednášky, diskusia) a štýlom písomných prejavov (články, publikácie a pod.) Pravdepodobne najširšie možnosti, týkajúce sa prístupnosti nových poznatkov, ponúkajú webové stránky. Prostredníctvom nich sa realizuje neinteraktívna komunikácia, v ktorej sa uplatňuje odborný jazykový štýl: pojmy sú heslovite usporiadané v systéme s hypertextovým vetvením. Stránky využívajú prevažne opisný a výkladový slohový postup, sú súhrnom rozličných dát a údajov. Ide o texty, v ktorých by mala byť zreteľná objektívnosť, vecnosť, stručnosť, zhustenosť faktov, ale pritom jednoduchosť a zrozumiteľnosť vyjadrenia. Ich obsah sa môže didakticky využiť najmä na rozvíjanie receptívnych komunikatívnych zručností (čítanie s porozumením a počúvanie s porozumením), ale i na produktívne (ústny prejav prostredníctvom úloh k vizuálnym podnetom, príp. spracovaním informácií v písomnej či v ústnej podobe).

Voľba, príprava a zhotovovanie vhodných učebných pomôcok patrí medzi základné úlohy učiteľa pri príprave na vyučovanie. Možno konštatovať, že tieto prostriedky účinne podporujú učenie len vtedy, ak sa efektívne integrujú do výchovno-vzdelávacieho procesu. Obzvlášť to platí v prípade multimédií, u ktorých sú interakcia, možnosť spätnej väzby a fixácia ich organickou súčasťou. Integrácia sa uskutočňuje v rámci procesu, ktorý I. E. Elek (2002 citovaný podľa Bohonyho, 2002) znázorňuje nasledovne:



Pre analýzu cieľov sa žiadajú stanoviť požiadavky tvorby a jednotlivé kompetencie s vyznačením očakávanej úrovne výkonu. Analýza obsahu určuje logické poradie vyučovania a učenia, uľahčuje rozloženie učiva na vhodné jednotky, v prípade multimediálneho predvádzania poskytuje základy k usmerneniu a interakcii. Analýza úloh pomáha pri príprave úloh umožňujúcich osvojenie si poznatkov a nacvičenie zručností požadovaných od žiakov.

Výber vhodných médií patrí medzi základné úkony modernej didaktiky, dnes má učiteľ k dispozícii moderné didaktické prostriedky – učebné pomôcky a didaktickú techniku, ktoré mu umožnia ich optimálnym využitím dosiahnuť efektívnu realizáciu vyučovacieho procesu. V tomto procese sa učiteľ vo veľkej miere, ako hovorí P. Bohony, 2002, „spolieha na svoju intuíciu“. „Jeho zručnosť vo výbere sa bežne rozvíja a formuje na základe predošlých skúseností z pedagogickej praxe, ale môže si ju aj cieľavedome rozvíjať, a to napr. nacvičovaním algoritmických postupov voľby pomocou tabuliek a schém.“ (P. Bohony, 2002, s. 7)

V súvislosti s výberom didaktických médií existujú rôzne prístupy riešenia. My však do centra pozornosti kladieme dôraz na úspešnú komunikáciu v súvislosti s vytýčenými výchovno-vzdelávacími cieľmi, plánovaným obsahom a s ohľadom na charakteristiky študentov cudzích jazykov. Z hľadiska analýzy učiva najdôležitejší je rozbor cieľov, ako je

dosiahnutie porovnateľnej úrovni komunikatívnej kompetencie žiakov rovnakého veku učiacich sa cudzí jazyk na rovnakom type školy a jednak plnenie kritérií pre posudzovanie výsledkov vzdelávania vyplývajúce z katalógu cieľových požiadaviek pre daný cudzí jazyk. Požiadavky sa týkajú 25 tematických okruhov, v rámci ktorých majú žiaci rozvíjať nielen svoje rečové zručnosti (počúvanie, čítanie, ústny prejav, písomný prejav), ale i zdokonaľovať správne používanie vybraných jazykových prostriedkov. Každý okruh obsahuje niekoľko bodov, ktoré charakterizujú minimálny obsah každého tematického okruhu. Obsahovú náplň každého okruhu je možné rozšíriť podľa záujmu a schopností žiakov. Súčasťou sú i uvádzané štyri kategórie jazykových funkcií, ktoré špecifikujú, čo všetko by mali vedieť študenti pomocou jazyka vyjadriť, a to kontaktné rečové funkcie, regulačné rečové funkcie, hodnotiace rečové funkcie a informatívne rečové funkcie

Prvoradým cieľom a základnou úlohou komunikatívneho vyučovania je rozvíjať komunikačné zručnosti. Posledná časť vzdelávacieho cieľa obsahuje požiadavky na vedomosti žiakov jazykových prostriedkov, týkajúce sa lexiky, morfológie, syntaxe, zvukovej a grafickej stránky cudzieho jazyka.

Pri postupe voľby učebných pomôcok sa vychádza z analýzy cieľov a požiadaviek na žiakov. Výber médií poukazuje na očakávanú činnosť žiakov. Každá pomôcka musí byť však funkčne zaradená do priebehu vyučovacieho procesu a môže byť použitá v každej jeho fáze. V praxi sa môžeme stretnúť s dvoma krajnosťami – nevyužívanie pomôcok a ich predimenzovanosť. Učebné pomôcky by nemali byť cieľom, ale prostriedkom na jeho dosiahnutie. Je nesporné, že pomôcky ponúkajú veľké možnosti autodidaxie, ale úloha učiteľa je v tomto prípade aj tak nenahraditeľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pri voľbe učebných pomôcok je potrebné vychádzať z požiadaviek žiaka k tomu, aby dokázal prezentované informácie spracovať a osvojiť si. Faktory ovplyvňujúce učenie sa cudzieho jazyka, ktoré sa všeobecne predpokladajú, môžeme zhrnúť podľa autoriek oxfordskej príručky pre učiteľov cudzích jazykov (Lightbown, P. – Spada, N., 1993) do nasledovných oblastí:

- inteligencia: podľa výskumov užšie súvisí s tými cudzojazyčnými zručnosťami, ktoré sa rozvíjajú pri formálnom štúdiu (t. j. čítanie, analýza jazyka, písanie diktátov, slovná zásoba, písomné úlohy), menšia pravdepodobnosť je, že inteligencia ovplyvňuje rozvíjanie komunikatívnych zručností (t. j. pri menej formálnom vyučovaní);
- spôsobilosť: najpoužívanejšie testy spôsobilosti sú napríklad Modern Language Aptitude Test (MLAT) a Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB), ktoré merajú nasledovné schopnosti: schopnosť identifikovať a memorovať nové zvuky, schopnosť porozumieť gramatiku, schopnosť odhaliť vo vzorkách jazyka gramatické pravidlá a schopnosť zapamätať si nové slová. Výsledky testu predpokladajú, že kto má tieto schopnosti, bude pri učení sa úspešnejší. Aj keď existuje veľa výskumov, výsledky v tomto smere nie sú definitívne;
- osobnosť: t. j. sústredenie sa na žiaka a na jeho učenie, pri ktorom môžu byť predmetom skúmania aj niektoré ďalšie vlastnosti, ako napríklad sebahodnotenie, empatia, dominantnosť, výrečnosť, vnímavosť a pod., ktoré výraznejšie ovplyvňujú práve komunikatívne schopnosti;
- motivácia a postoje;
- individuálne a vekové zvláštnosti žiakov: týkajú sa psychológie učenia sa a sledujú jednak oblasť vnímania, charakter, rozsah a jednak trvanie pozornosti, úroveň pamäti a rozmyšľania. Tieto uvedené zvláštnosti už musíme poznať pri voľbe pomôcok.

Uvedené faktory sú skutočnosťou, že tieto individuálne charakteristiky žiakov nie sú vzájomné nezávislé, jednotlivé premenné sú v zložitej interakcii, a preto je problém

jednoznačne potvrdiť, ako jednotlivé individuálne osobitosti ovplyvňujú úspešnosť učenia sa cudzích jazykov. V súvislosti s výberom didaktických médií existujú rôzne prístupy riešenia. My však do centra pozornosti kladieme dôraz na úspešnú komunikáciu v súvislosti s vytýčenými výchovno-vzdelávacími cieľmi, plánovaným obsahom a s ohľadom na charakteristiky študentov cudzích jazykov.

Použitá literatúra

- Bohony, P. 2002. Príspevok k voľbe učebných pomôcok. In: *Technológia vzdelávania*, č. 08/2002, roč. X. Nitra. ISSN 1335-003X.
- Borsuková, H. 2007. *Nemecká terminologická lexika a jej lingvodidaktická interpretácia* (Monografia).SPU v Nitre, 2007, ISBN 978-80-8069-855-3.
- Hašková, A. 2004. *Technológia vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2004. ISBN 80-80-50-648-5.
- Kumar, S. – Tammelín, M. 2008. *Integrovanie IKT do výučby cudzích jazykov*. Príručka. Johannes Kepler Universität Linz, 2008.
- Lightbown, P. M. – Spada, N. 1997. *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP, 1997. ISBN 80-85665-94-8.
- Marx, N. – Langner, M. 2005. *Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht* [online]. , 2005. . [citované 2006-07-06]. Dostupné na <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/MarxundLangner.htm>.
- Mistrík, J. 1985. *Štylistika*. Bratislava: SPN, 1985.
- Poláková, E. 1997. *Úvod do technológie vzdelávania*. Nitra: SAIS, 1997. ISBN 80-8050-396-6.
- Ratzke, D.1982. *Handbuch der Neuen Medien*. Stuttgart 1982 und 1986.
- Šeďová, K. 2004. *Médiá jako pedagogické téma*. In: *Pedagogika*, č.1, roč. LIV. Praha, 2004. ISSN 0031-3815.

Kontaktná adresa

Mgr. Desana KRIŠTOFIČOVÁ
doktorandka Katedry moderných filológií PdF TU
Spojená škola
Vlčie hrdlo 50
821 07 Bratislava
desana.kristoficova@gmail.com

Recenzent: PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Universitäre Sprachausbildung. Rückblick und Vorschau

Foreign Language Skills at the University

Paar Verena, Rakúsko

Greňová Juliana, Slovensko

Abstrakt

Die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten wird im Allgemeinen sowohl von Lehrbeauftragten / Lehrenden als auch von Studierenden als ein wesentlicher Teil der universitären Ausbildung gesehen. Aufgrund der Tendenzen der letzten Jahre kommt der Entwicklung des Sprachkönnens jedoch wieder eine größere Bedeutung zu, die im Beitrag anhand des Beispiels des Lehrstuhls für Germanistik der Konstantin Universität Nitra in Form eines Rück- und eines Ausblicks beleuchtet werden soll.

Abstract

Envolving language skills is considered an essential part of German studies, both by teachers and students. Nevertheless, due to the tendencies in recent years, the development of language skills is becoming even more important. The article tries to show the present and to draw a possible future situation at the institute of German studies of Constantine the Philosophers University in Nitra.

Kľúčové slová

fremdsprachliche Kompetenz, universitäre Fremdsprachenausbildung, Germanistik-Studium

Key words

foreign language skills, foreign language learning at university, German studies

In der derzeitigen Konzeption des Germanistikstudiums an der Philosophischen Fakultät der Universität Nitra ist Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern vorgesehen, d. h. eine mehr oder weniger gute Sprachkompetenz (ab B2 nach dem Europäischen Referenzrahmen) wird bei den StudienanfängerInnen vorausgesetzt. Die Sprache wird demnach als Instrument bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte verwendet, die Sprache an sich gilt also nicht als primäres Ziel des Studiums, sie sollte schon im Vorfeld erworben worden sein bzw. auch im Laufe des Studiums mehr oder weniger „nebenbei“ noch perfektioniert werden. Die Sprachausbildung könnte also gewissermaßen als Stiefkind der Germanistik bezeichnet werden.

Die Germanistikstudierenden sind angesichts dieser Situation im gewissen Sinne einer „Doppelbelastung“ ausgesetzt – die Fachdisziplinen einerseits und die Sprachausbildung andererseits. Im Unterschied zu anderen Studienrichtungen müssen sie nicht nur Fakten lernen, sie müssen auch lernen, diese gelernten Informationen möglichst korrekt in der Fremdsprache auszudrücken.

Wenn aber die dafür notwendige Sprachkompetenz nicht vorhanden ist, besteht das Risiko, dass die Studierenden nur Fakten memorieren und auswendig lernen. Daraus ergibt sich, dass sie oft nicht in der Lage sind, ihre eigene Meinung auszudrücken – nicht, dass diese

nicht vorhanden wäre -, was sich fatal auf Disziplinen wie Literaturgeschichte auswirkt, wo es z. B. um die Analyse und Interpretation von literarischen Werken, um das Verfassen von Aufsätzen, etc. geht.

In den letzten Jahren wird aber verstärkt festgestellt, dass die Sprachkenntnisse, die die Studierenden zu Beginn des Studiums mitbringen, in vielen Fällen bei weitem nicht mehr ausreichen, um ab dem 1. Semester den Inhalten von germanistischen Fachvorlesungen und –seminaren folgen zu können.¹ Die Konsequenz daraus ist, dass trotz Aufnahmeprüfungen (die es ab 2009 allerdings nicht mehr geben soll) ein Teil der Studierenden schon im 1. Jahr das Studium aufgibt, bzw. sich viele weiterhin sehr schwer tun, das Studium erfolgreich weiterzuführen. Dieses anfängliche Manko kann oft während des gesamten Studiums nicht ausgeglichen werden.²

„[...] es kann immer wieder festgestellt werden, dass diejenigen, die bereits mit einem hohen Deutschniveau kommen, während des Studiums auf diesem Niveau bleiben und sich normalerweise vor allem fachlich weiter entwickeln. Das wäre weiter nicht schlimm, da sie ohnehin schon über ein gutes Niveau verfügen. Es gibt aber auch diejenigen, die mit einem eher niedrigen Sprachniveau an die Universität kommen und während des gesamten Studiums keine sichtbaren sprachlichen Fortschritte machen.“ (Paar 2009)

Ohne Aufnahmeprüfungen wird die Frage der Sprachausbildung noch akuter: Durch die fehlende Auswahl im Vorfeld hat der Lehrstuhl keine Informationen über die Zahl und die Vorkenntnisse der zukünftigen Studierenden.

Aus diesem Grund wurde im Studienjahr 2007/08 eine Änderung im Studienplan vorgenommen, die vorsah, dass die Lehramtsstudierenden anstatt der für 4 Semester geplanten Übersetzungsübungen sogenannte „Sprachpraktische Übungen“ zu absolvieren haben (als zusätzliche Hilfe zur Verbesserung ihrer sprachlichen Grundlage). Diese umfassende Beschäftigung mit Sprache in den Sprachpraktischen Übungen soll demnach zusätzlich zu den einzelnen Seminaren zu den 4 Fertigkeiten, die weiterhin in den ersten 3 Studienjahren angeboten werden³, dafür sorgen, die Studierenden auf ein entsprechendes Sprachniveau zu bringen. Unsere Grundannahme ist, dass wir als Lehrbeauftragte nicht für die Studierenden lernen können, dass wir ihnen aber Möglichkeiten und Hilfestellungen anbieten müssen, damit sie an sich selbst arbeiten und Fortschritte machen können.

Bisher war es den Lehrbeauftragten der Sprachpraktischen Übungen mehr oder weniger selbst überlassen, wie sie die Übungen gestalteten, auch die Koordination mit dem/r Kollegen/in des vorhergehenden bzw. des nachfolgenden Semesters war auf die Eigeninitiative der einzelnen Personen zurückzuführen. Da wir der Meinung sind, dass nur ein effizienter, gut koordinierter und zielgerichteter Unterricht während der 4 Semester ein befriedigenderes Ergebnis zu Tage bringen kann, ist eine Arbeitsgruppe des Lehrstuhls gerade dabei, ein Art Curriculum für diese Lehrveranstaltung zu erstellen, das als „work in progress“ zu verstehen ist und demnach in den folgenden Semestern auf der Basis der neu gewonnenen

¹ „Schon allein die Tatsache, dass die Studierenden mit einer höheren sprachlichen Kompetenz bereits während ihres Studiums bessere Leistungen erzielen könnten, spräche für eine eingehendere Beschäftigung mit ihrem Sprachkenntnisstand am Anfang des Studiums.“ (Paar 2009)

² Viele Germanistik-Studierende (bzw. auch Studierende der Studienrichtung Translatologie) kommen mit einer falschen Einschätzung des Studiums an die Universität und stellen im Laufe des 1. Studienjahres oft enttäuscht fest, dass ihr Studium gar nicht so viel mit Sprachausbildung zu tun hat wie sie es sich eigentlich vorgestellt hätten. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sie sich vor dem Studium zu wenig darüber informieren, was sie bei einem Germanistikstudium tatsächlich erwartet, und auch darauf, dass die Aufnahmeprüfungen meistens nur auf die fremdsprachliche Kompetenz ausgerichtet sind bzw. waren und so ein falscher Eindruck entstehen könnte.

³ Je 1 Semester Hör-, Leseverstehen und Schreiben, 2 Semester Sprechen/Konversation.

Erfahrungen immer wieder von neuem modifiziert und verbessert werden soll, um einerseits die gewonnenen Erfahrungen zu dokumentieren und weiterzuentwickeln, und andererseits um nachfolgenden KollegInnen einen Überblick zu bieten und dadurch einen relativ leichten Einstieg zu ermöglichen.

Wie soll nun dieses Konzept konkret aussehen? In der Folge werden einige wesentliche Punkte aufgelistet:

1. Zu Beginn des 1. Semesters schreiben die Studierenden einen Einstufungstest, der es ermöglichen soll, sie je nach Sprachkenntnissen in 3 Gruppen einzuteilen. Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden zuvor zwischen 12 und 4 Jahren und zudem unterschiedlich intensiv Deutsch gelernt haben, einige von ihnen womöglich bereits längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, soll dies zu 3 möglichst homogenen Gruppen führen, auf deren Bedürfnisse so besser eingegangen werden kann.

2. Als Basis der Übungen soll ein modernes und kommunikatives Lehrwerk herangezogen werden, das je nach Bedarf der jeweiligen Gruppe ab der Niveaustufe B1 bzw. B2 verwendet werden soll und im 3. und 4. Semester mindestens mit C1 enden soll. Zusätzlich zum Lehrwerk sollen authentische Zusatzmaterialien verwendet werden, z. B. zu aktuellen Ereignissen, die ein Lehrwerk nicht bieten kann, um die Studierenden von Anfang an auch mit authentischen Materialien in Kontakt zu bringen¹.

Es könnte sich die Frage stellen, warum wir uns für die Arbeit mit einem Lehrwerk entschieden haben. Diese Entscheidung wurde deshalb getroffen, weil es den Studierenden, die mehrheitlich direkt nach der Schule an die Universität kommen, u. a. aufgrund des systematischen Aufbaus oft leichter fällt, sich in einem Lehrwerk zu orientieren und danach zu lernen als nach anderen Materialien, die in ihrer Gesamtheit weniger klar strukturiert und aufeinander aufgebaut sind.

3. Da die neuen Studierenden meistens noch keine ausreichenden Kompetenzen im eigenständigen Arbeiten erlangt haben, sollen diese Fertigkeiten auch innerhalb der Sprachpraktischen Übungen trainiert werden. Ein weiterer Grund dafür ist, dass die Studierenden mit dieser Arbeitsform, die in der heutigen Zeit in jedem Beruf Voraussetzung ist, nicht erst später in den Fachdisziplinen zum ersten Mal konfrontiert zu werden.

Es ist dabei an Aufgaben gedacht, die die Studierenden entweder alleine, zu zweit oder zu dritt innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums (z. B. 3 Wochen) ausführen und abgeben müssen. Bei Partner- oder Gruppenarbeiten mit gruppenspezifischen Lösungsmöglichkeiten sollte eine Präsentation folgen. Eine solche Aufgabe kann z. B. die Beschäftigung mit längeren Hör- oder Lesetexten (bzw. auch Videos) zu bestimmten Themen sein, die zusätzlich mit anderen Aktivitäten und Aufgaben dazu verbunden sind und etwa über das universitäre E-Learningsystem Moodle leicht zugänglich und abrufbar gemacht werden.

Bei den genannten Quellen kann es sich aber auch einfach um Links zu bestimmten Internetquellen handeln, die besucht werden müssen, um zu einem „Text“ zu gelangen. Die Studierenden sollen auf diese Weise einerseits zur selbstständigen Beschäftigung mit den sprachlichen Fertigkeiten im Zusammenhang mit einem Thema geführt werden und andererseits verstärkt Erfahrungen in Partner- und Gruppenarbeit machen und Verantwortung

¹ Gedacht ist dabei u. a. an Materialien wie den „Österreich-Spiegel“ des Österreich Instituts oder an die Zeitschrift „Markt“ des Goethe Instituts sowie an Lese- und Hörmaterial aus den Medien (Zeitungen, Rundfunk, etc.).

für das gemeinsame Produkt übernehmen lernen. In bestimmten Fällen würde sich eine Präsentation der ausgearbeiteten Materialien anbieten.¹

Zudem sollte der Einsatz der neuen Technologien u. a. dazu beitragen, den universitären Unterricht zu modernisieren. Sie entsprechen dem Geist der Zeit und sind für die Studierenden meistens weniger problematisch als vielleicht für einige Lehrkräfte, die ev. Berührungängste haben könnten. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass die Arbeit mit neuen Technologien (Moodle, Internet, etc.) motivierend wirken kann, da es meistens eher den Vorlieben der Studierenden entspricht:

„Und schließlich ist es angesichts der verstärkten Technologisierung des studentischen Alltags unabdingbar, den Studierenden alternative Lernszenarien zu bieten, die der zunehmend digitalisierten Lebenswelt dieser Generation Rechnung tragen.“ (Wielander 2009:61)

Die Bedeutung von Präsentationen darf nicht unterschätzt werden. Sowohl LehrerInnen als auch TranslatologInnen (und da v. a. DolmetscherInnen) müssen später im Beruf in der Lage sein, ihre Arbeit kompetent zu präsentieren. Da die meisten Prüfungen im Laufe des Studiums schriftlich sind, merkt man manchmal erst bei den Verteidigungen der Bachelor- bzw. Diplomarbeiten und bei den Staatsprüfungen, ob die Studierenden fähig sind, sprachlich, aber auch rhetorisch ihre Arbeit zu präsentieren. Auch dafür könnten die Sprachpraktischen Übungen eine Übungsmöglichkeit bieten.

Durch den Einsatz der genannten Arbeitsform soll ein Teil des Sprachenlernens auch auf das „Selbststudium“ ausgelagert werden, denn oft wird von den Studierenden geglaubt, dass ihre Anwesenheit bei den Lehrveranstaltungen allein genügt, um sprachlich vorwärts zu kommen.

Ein brauchbares Beispiel dafür scheint der Ansatz ILT-Independent Listening Task des Bachelor-Studiengangs Deutsch an der Aston University in Birmingham zu sein, bei dem sich das Selbststudium zwar nur auf authentische Videosequenzen zu Zwecken des Hörverstehens bezieht, der aber durchaus auch auf andere Bereiche ausgeweitet werden könnte und sich gut für eigenständiges Arbeiten eignet (Wielander 2009:59-61). Die Erfahrungen damit sind durchwegs positiv:

„Seit der Einführung des ILT-Moduls hat sich gezeigt, dass der Mehrwert für Studierende und Lehrende diese gelegentlich auftretenden [technischen – Anmerkung der Autorinnen] Probleme zweifelsohne wettmacht. So bleibt etwa durch die Auslagerung des Hörverstehens aus dem Präsenzunterricht dort mehr Zeit für das Üben und Festigen der anderen Fertigkeiten.“ (Wielander 2009:60)

4. Oft hat man als Lehrbeauftragte/r in sprachpraktischen Fächern das Gefühl, v. a. auch bei der Fehlerkorrektur „gegen Wände“ zu reden. So werden bestimmte Fehler (und damit ist hier v. a. der Wortschatzbereich, aber auch der Grammatik- und Pragmatikbereich gemeint) trotz ständiger Selbst- und Fremdkorrektur und ständiger Hinweise² immer wieder gemacht.

Dies wird als Anlass gesehen, in Zukunft einen „alternativen“ Weg des Umgangs mit Bedeutungsunterschieden zu versuchen: Durch die Gegenüberstellung von scheinbar bedeutungsähnlichen bzw. –gleichen Wörtern bzw. Formen oder Strukturen in kurzen Satzzusammenhängen soll die Aufmerksamkeit der Studierenden (kurzfristig) auf das in der

¹ Anregungen zu ähnlichen Arbeitsformen (individuell und kooperativ) bietet der Artikel „Geklickt, gewusst – gehört, gelernt: Der e-kl@r Kombikurs, das Blended Learning Produkt des Österreich Instituts“ von Susanne Hartmann (2009).

² Aus Gründen der leichteren Einprägsamkeit werden bestimmte Fehler auch in Form von „Anekdoten“ über andere erzählt, die diese Fehler machen, und die von den Studierenden kopfschüttelnd belächelt werden – leider machen viele kurz später selbst wieder den gleichen Fehler.

Regel stets falsch angewendete Phänomen gelenkt werden. Wichtig dabei ist die Auswahl der Beispielsätze.

In Bezug auf grammatische Formen spricht Portmann-Tselikas (2003:Punkt 1.3.) davon, dass so genannte „Minimalpaare“ präsentiert werden, die von den LernerInnen betrachtet und interpretiert werden sollen und auf deren Basis der Bedeutungsunterschied der Sätze erkannt werden soll. Schifko konkretisiert mögliche Minimalpaare:

„Durch die Minimalpaar-Methode könne man sowohl formal ähnliche, aber funktional deutlich divergente Wortformen oder Konstruktionen, als auch umgekehrt formal unähnliche, aber sich in der Bedeutung nahe stehende Strukturelemente auf höchst konzentrierte Weise in den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden rücken.“ (Schifko 2008:40-41)

Portmann-Tselikas hebt auch noch die Bedeutung der Kooperation zwischen z. B. 2 Lernenden hervor, durch die leichter zu einer Erklärung gelangt werden kann und zugleich auch (in unserem Fall nach Möglichkeit in der Fremdsprache) kommuniziert wird. Zudem streicht er besonders die Bedeutung der „Lenkung der Aufmerksamkeit“ hervor:

„Dies ist der wohl wichtigste Punkt. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf eine Erscheinung gelenkt – und sie bleibt für eine gewisse Zeit darauf bezogen.“ (Portmann-Tselikas 2003:7)

Er schränkt aber auch ein:

„Vielleicht „tut“ die Aufmerksamkeit in diesem ganzen Zusammenhang selber gar nichts. Was hier stattfindet, ist, abstrakt gesprochen, die Anwendung und Neukombination von Informationen aus unterschiedlichen Kenntnisbereichen in der Ausführung einer sprachlichen Handlung. Dieser Vorgang kann offenbar nur bewusst, das heißt unter Aufmerksamkeit ablaufen. Die Folge solcher neuen Verbindungen sind – wenn der Vorgang Spuren hinterlässt – veränderte Handlungsmöglichkeiten. Die vielen Momente bewusst werdender Beschäftigung mit dem Gegenstand bilden die Lerngeschichte der oder des Lernenden.“ (Portmann-Tselikas 2001:40)

Das Stichwort, das in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist „Sprachaufmerksamkeit“ bzw. Aufmerksamkeit auf Sprache, d. h. eine aufmerksame Art der Sprachverarbeitung (Rezeption), denn die bewusste Zuwendung zu einem Thema (Struktur, Wort, etc.) ist bedeutend für die Qualität der Verarbeitung (vgl. Portmann-Tselikas 2001:39).

Von dieser Art der Beschäftigung mit sprachlichen Elementen verspricht man sich eine Art des Erkenntnisgewinns:

„In dieser Arbeit machen Lernende Erfahrungen mit Sprache. Sie erkennen, welche Bedeutungseffekte bestimmte Formen haben, und sie entwickeln aufgrund einer Reihe von Beispielen eine gewisse Vertrautheit damit. Erfolgreich ist die Arbeit, wenn sie die entsprechenden Formen in anderen Kontexten wiedererkennen und leichter damit umgehen können als zuvor. Diese Vertrautheit ist Voraussetzung für die Produktion. Eine solche ist erst möglich, wenn Klarheit über Form-Bedeutungs-Relationen besteht.“ (Portmann-Tselikas 2003:7)

In unserem konkreten Fall sollte es eher schon um die korrekte Produktion gehen. Das Konzept der Sprachaufmerksamkeit könnte zum Teil sowohl auf den Bereich der Grammatik als auch auf den Bereich des Wortschatzes angewendet werden. Hier sollen nur 2 sehr häufige Beispiele erwähnt werden:

Die Verwechslung von „ich konnte – ich könnte“ sowie von „ich würde – ich werde / wäre“ (etwa in „Ich würde zufrieden, wenn ...“ anstatt „Ich wäre zufrieden, wenn ...“) könnte anhand von solchen „Minimalpaaren“ betrachtet werden.

Aus dem Bereich des Wortschatzes sei hier ein typisches „Universitätsbeispiel“ genannt. Es vergeht kein Tag, an dem nicht die folgenden Wortbedeutungen im Deutschen

falsch verwendet würden: Uni – Schule, studieren – lernen, StudentIn – SchülerIn, Studienkollege/in / Kommilitone/in – MitschülerIn, etc. Im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem Thema „Ausbildung / Schule / Universität / Lernen“ (das ja fast in jedem Lehrwerk vorkommt), könnten die Studierenden verschiedenste authentische Texte zu Universität, Schule, etc. in den deutschsprachigen Ländern bekommen und im Anschluss daran die Texte auf die oben erwähnten Wortpaare untersuchen.

5. Die Studierenden sollen durch regelmäßiges Überprüfen ihrer praktischen Sprachkenntnisse (d. h. keine Grammatiktests) anhand von möglichst realitätsnahen Übungen, Aufgaben und Aktivitäten zu den 4 Fertigkeiten¹ dazu gebracht werden, die Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kenntnisse ernstzunehmen (häufig wird man als Lehrkraft mit Aussagen konfrontiert wie „Ich werde ohnehin verstanden und ich verstehe auch fast alles, also genügen meine Sprachkenntnisse.“). Gerade Lehramtsstudierende sollten ihre spätere Vorbildwirkung im Beruf nicht unterschätzen.

Ca. 2 Mal pro Semester werden die Kenntnisse in Form eines Tests überprüft, die nach dem Vorbild des Österreichischen Sprachdiploms bzw. des Goethe-Instituts erstellt werden. Am Ende des 2. Studienjahres sollte eine derartige Prüfung auch über den erfolgreichen Fortgang des Studiums (Bachelorabschluss nach dem 3. Studienjahr) entscheiden. Denn im Magisterstudium muss das sprachliche Niveau einfach vorhanden sein.

Die Sprachpraktischen Übungen werden ab dem Wintersemester 2009/10 versuchsweise nach den oben genannten Kriterien durchgeführt. Es wird sich zeigen, ob dieses Konzept Verbesserungen mit sich bringt, oder ob die damit gemachten Erfahrungen andere Bedürfnisse hervorbringen. Die Sprachausbildung darf jedenfalls nicht mehr das „Stiefkind“ der Germanistik bleiben – zu ihrem eigenen Vorteil.

Použitá literatúra

- HARTMANN, Susanne: Geklickt, gewusst – gehört, gelernt: Der e-kl@r Kombikurs, das Blended Learning Produkt des Österreich Instituts. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. 1/2009, s. 55-58
- PAAR, Verena: Die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Germanistikstudium. In: CONTI, Norbert – FEDORKO, Marián – KÁŠOVÁ, Martina – TOMÁŠIKOVÁ, Slavomíra (Hrsg.): Internationale germanistische und translologische Tagung Prešov 2008. Sektionen Translatologie, Germanistische Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache. Prešov: PU, (v tlači)
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. – SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 2001, s. 9-48
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *gfl-journal*. [online] 2/2003, [citované 1.10.2006]. Dostupné z <<http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.html>>
- SCHIFKO, Manfred: „... oder muss ich expliziter werden?“ Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sprachen lernen. Theorien und Modelle*. 38/2008, s. 36-45

¹ Denn die Sprachverwendung steht im Vordergrund, nicht die Theorie, dazu gibt es eigene Seminare.

WIELANDER, Elisabeth: ILT-Independent Listening Task: Hör-Sehverstehen im Selbststudium. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. 1/2009, s. 59-61

Kontaktná adresa

Verena Paar
Filozofická fakulta UKF
Štefánikova 67
949 74 Nitra
verena.paar@gmx.at

Juliana Greňová
Filozofická fakulta UKF
Štefánikova 67
949 74 Nitra
jgrenova@ukf.sk

Recenzent: PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Title: “I liked my English teacher” - Is this a good enough motive to choose the same career path?

Pathóová, Ildikó (Slovakia); Adam, Ema Iliena (Romania); Lukácsi, Zoltán (Hungary)

Abstract

The talk will present findings of a questionnaire study conducted in international settings of four countries: Croatia, Hungary, Romania and Slovakia. The aim was to find out how teachers' motives can be characterized joining the EFL profession.

The study involves analysis of 10 pilot plus 156 live sets of replies to a questionnaire returned by 23 English teachers from Hungary, 35 from Slovakia, 52 from Croatia from which 35 are EFL teachers and also 46 replies from Romania, where there are 37 replies of teachers of English as a foreign language.

We used factor analysis to determine what components of the construct were measured by our not validated questionnaire with an acceptable level of reliability. We also ran ANOVA and non-parametric tests to find out how country of origin, target language, teaching experience, or gender influenced levels of teacher motivation.

Our results show that the questionnaire needs to be further tuned and statements need to be selected so that construct elements are better mirrored in it. We also found that there were few statistically significant differences according to the variables listed above; therefore, our sample of teachers could be approached as homogeneous.

Key words

teacher, motivation, questionnaire analysis

Introduction

Research into language learning motivation, especially English, has long been around, mainly concerning student motivation. Teacher motivation has less frequently been the subject of studies in itself, but rather a concern with a view to student attainment.

An Overview of the Literature on Motivation

“The term ‘motivation’ is a convenient way of talking about a concept which is generally seen as an important human characteristic” asserts Dörnyei (2001, p. 6). There are several theories of motivation which have withstood the trial of time. Such is Maslow's hierarchy of needs published as early as 1954 referred to, for example, by Williams, in 1978, and also by Dörnyei in 2001. Maslow (1970) postulates the existence of five levels of motivation: the physiological drive, security, sense of belonging, self-esteem and praise of others, and self-actualisation. The five levels constitute a hierarchy and each level becomes an active motivator once the previous one(s) have been satisfied. The self-actualisation tendency is specific to humans, acting as a central motivating force. Similar seminal publications are those of McGregor (1966), Vroom (1964) or Herzberg's (1967). Their work has influenced the training of managers in the economic sector, mainly that of business, but concepts like job enrichment coined by Herzberg and the theory of valence and expectancy proposed by Vroom are considered in the context of the teaching profession as well.

Johnson (1986, p. 55) proposes three theories applicable to teaching. These are the expectancy theory (a person will work hard if there is an expected reward they consider worth working for), the equity theory (unequal treatment of achievements and effort demotivates

individuals), and job enrichment theory (productivity increase depends on job variety and challenge).

Teacher Motivation

All books on teaching English mention motivation. For example, Harmer (2001, p. 5) regards motivation as “some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something”, whereas Ford (1992, p. ?) claims that “motivational processes are qualities of a person that are oriented toward the future and aimed at helping the person evaluate the need for change or action. These processes are a function of one’s emotions, personal goals, beliefs about one’s capacities, and beliefs about one’s context or situation.” However, it is true that usually motivation is not dealt with in minute detail, or in very concrete recipes for success. And it is also true that teaching is more concerned with motivating students rather than looking for self-motivating sources for teachers. The question is whether one can motivate others successfully in the absence of his/her own motivation.

Dörnyei (2001, p. 10) summarizes the best-known theories of motivation which emerged in the nineties in psychology. These include: expectancy-value theories, achievement-motivation theory, self-efficacy theory, attribution theory, self-worth theory, goal-setting theory, goal orientation theory, self-determination theory, social motivation theory, and theory of planned behaviour. Each of these is quite convincing in its arguments in spite of their offering alternatives or even competing nature. The fragmented puzzle awaits more synthetic research. However, Dörnyei (2001c, p. 147) puts forward four main aspects: the intrinsic component, contextual factors, the temporal dimension, and extrinsic motivation. Educating people and disseminating knowledge are seen as a vocational goal of teaching. Thus, intrinsic motivation is defined by Dörnyei (2001b, p. 47) as a behaviour performed “for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction”. The contextual factors, the macro-contextual ones, at social level, along with the micro-contextual influences, at institutional/classroom level all play a role in job motivation. Class sizes, general school climate, collegial relations, teacher’s perceived role, student expected potential, school reward and feedback systems, as well as its leadership all have a say in motivating teachers. The temporal dimension is seen in connection with sustained motivation as a lifelong career. Extrinsic rewards, be they tangible (salary, fringe benefits) or not (job security, social recognition) along with the physical conditions and amount of work are all considered to contribute to motivation extrinsically. We can notice that these aspects are situated at the basis of Maslow’s (1970) pyramid of needs, or among the hygiene factors described by Herzberg (1967). It is generally considered that intrinsic factors are the stronger motivators, while the absence of the extrinsic ones leads to lack of motivation.

Rosenholtz and Smylie (1983), quoted by Engelking (1987, p. ?) proved that collegiality, intrinsic rewards, mastery of subject matter and working with young people can be enumerated among motivating factors. Frase, Hetzel and Grant (1982) also identified opportunities for achievement, for professional growth and advancement along recognition for a job well done as being factors of motivation for teachers.

There are several causes of the absence or weakening of motivation. For example, the early eighties faced the United States with an ever-reduced number of graduates attracted by the teaching profession. Research by Goodlad (1983) and Boyer (1983) pointed at causes such as poor physical facilities and outdated buildings, large class loads and extra duties outside the regular classroom, breakdowns in communication and authority, feelings of inadequate help and support from superiors, student behaviour problems. Unfortunately these problems are present even today.

Most of the material published on motivation, to paraphrase Dörnyei (2001, p. 23), has probably been “directed at researchers, to facilitate further research, rather than at practitioners to facilitate teaching”. However, many solutions are suggested, coming from the everyday practitioner to those offered by the ivory tower researcher. The perfect recipe with black and white answers providing exact rules for precise acts and outcomes is still in waiting.

If motivation is perceived as a need for change influenced by one’s emotions, personal goals, beliefs about possibilities, capacities, context and situation perhaps teachers themselves should determine their motivation to some extent.

Method

The aim of the present study was to look into some aspects of teacher motivation in detail. By analyzing replies (degrees of agreement) to 27 statements regarding different factors of teachers’ everyday concerns we wanted to explore how, for example, country of origin, target language, teaching experience, and gender influenced levels of teacher motivation. We hoped to find out about the reasons and feelings why teachers chose this profession, their experiences as EFL teachers, their opinions about their likes and dislikes concerning the teaching of English. This paper focuses on teachers’ likes.

Participants

A total of 166 teachers were involved in the study: ten students attending an intensive doctoral course on Individual Differences (IDs) and Second Language Learning at the University of Pécs and another 156 teachers who were kind enough to share their ideas about the topic of discussion. Doctoral students came from four different countries: Hungary (6), Romania (1), Slovakia (1) and the Ukraine (2). This smaller sample consists of seven women and three men who were interested in this specific research area within applied linguistics; all highly qualified with a range of teaching experience from less than 5 years up to almost 30 years.

The sample of 156 participants represents also an international setting, 23 are English teachers from Hungary, 35 of them from Slovakia, 52 from Croatia from which 35 are EFL teachers and also 46 teachers from Romania, where there are 37 teachers of English as a foreign language. This model comprised 65 foreign language teachers at university level, 43 freelance language teachers, and 31 secondary and 16 primary school teachers. One teacher did not specify their area of employment. Considerable experience of more than ten years characterised 76 participants, 47 teachers had been teaching for five to ten years, and there were 32 teachers of fewer than five years’ practice. Again, one person did not reveal how long they had been in the profession. Of all the participants, 137 were females, and 18 males, with gender not given in one case.

Research Instruments

In order to collect data on teachers’ motives a 27-item questionnaire (see Appendix) was used. Each item was accompanied by a 5-point Likert scale. This instrument was designed based on M.A. students’ interviews with teachers in Croatia at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb. The questionnaire had neither been validated nor piloted.

During the mentioned ID course it was decided to extend the given questionnaire by adding four open ended questions in order to find out more about what motivates teachers in their career. Teachers were asked to complete the sentences so that they apply to them:

- “I became a teacher of English because...”
- “The most rewarding experience in my career has been...”

- “Things I like best about my job...”
- “Things I dislike about my job...”

Procedure

During the pilot phase of data collection between 21-24 January, 2009, ten doctoral students, all practising EFL teachers were asked to fill in the questionnaire as part of a course assignment.

After the pilot phase, during the following weeks of data collection other teachers in the various countries were asked to complete the questionnaire. There were 156 volunteers who were willing to express their opinion and sent back the questionnaire either by e-mail (120 teachers) or personally (36 persons). The data collection procedure was finished on 7 March, 2009.

Factor analysis was used to determine what components of the construct the questionnaire measured with an acceptable level of reliability. Also ANOVA and other non-parametric tests were run in SPSS to find out how country of origin, target language, teaching experience, or gender influenced levels of teacher motivation.

Results

Our respondents came from four countries: 52 Croats, 46 Romanians, 35 Slovaks, and 23 Hungarians. Originally intended to be a motivation study of EFL teachers, the questionnaire was mainly handed out to teachers of English ($n = 130$). Later, teachers of other languages were invited to participate. Therefore, there were six teachers of French, five of German, four of Italian, and two teachers of Spanish. Another nine participants did not specify what language they taught.

“Things I Like Best about my Job...”

Teachers were asked to list as many issues as they wished regarding the given sentence; these were then counted and grouped according to emerging topic patterns. Figure 1 illustrates the most commonly mentioned reasons why they liked teaching.

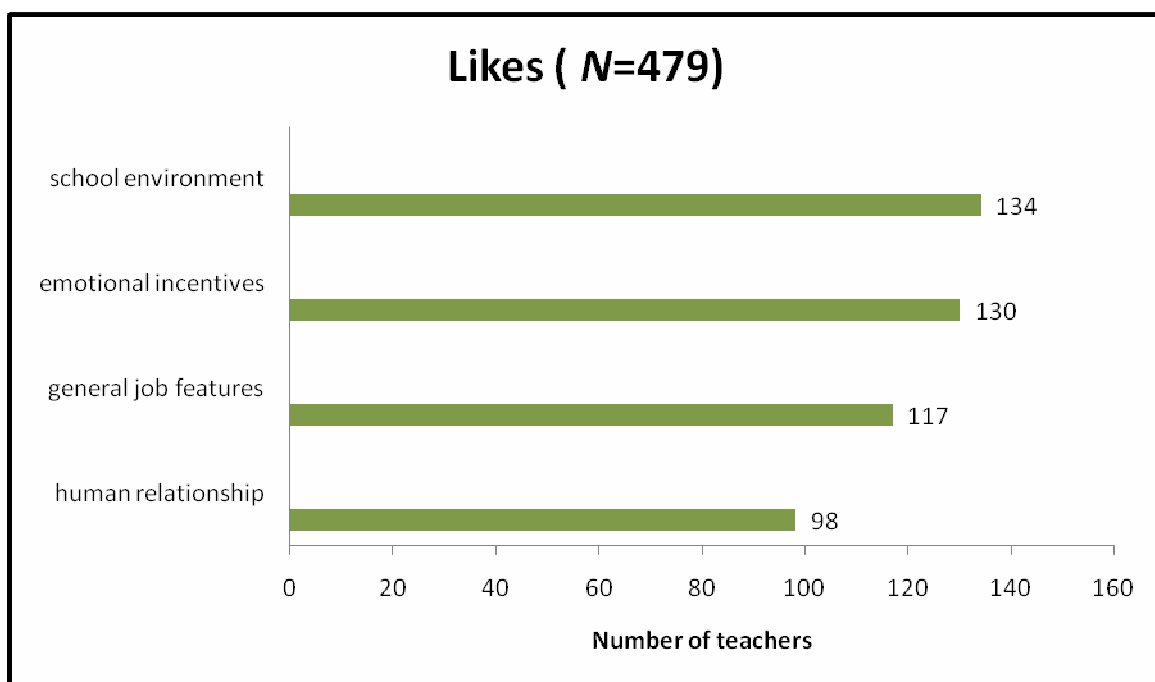


Figure 1 Distribution and categories of likes listed (N=479)

As Figure 1 shows, our participants apart from one (N=165) listed altogether 479 reasons why they liked teaching. What is interesting is that there are a few differences only in replies on the school environment where the actual process of teaching takes place and some emotional incentives about how they feel regarding their profession. General job features seem to be important together with human relationship issues such as interaction, cooperation and communication with other people.

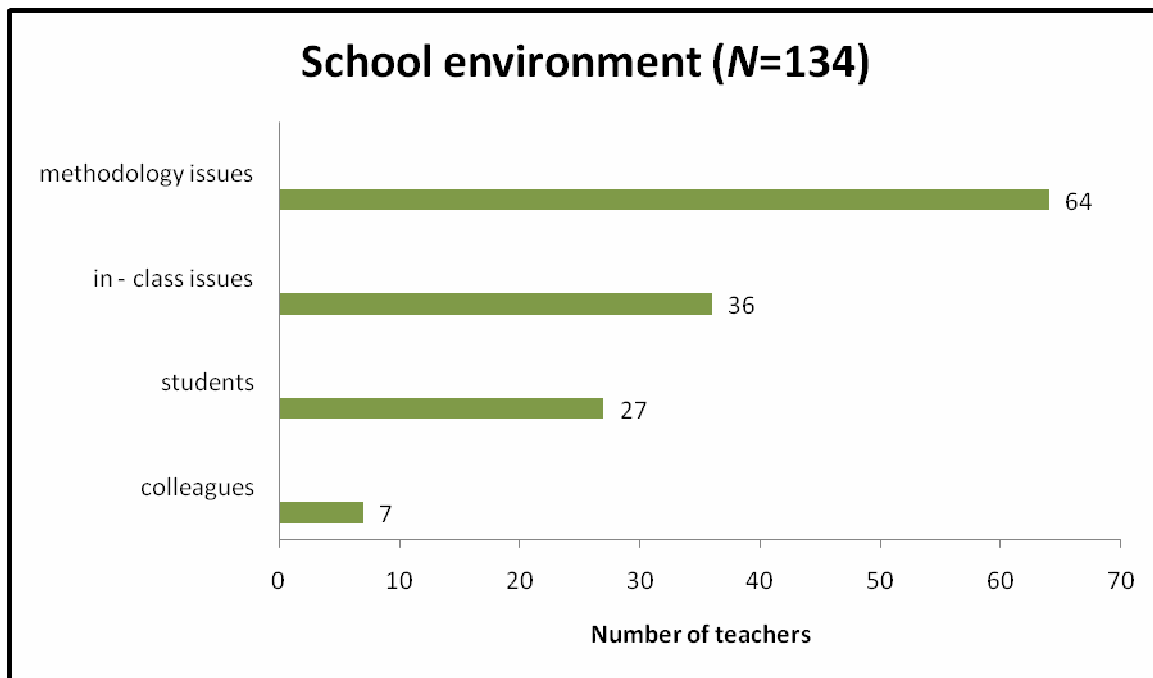


Figure 2 Distribution of subcategories in connection with school environment

Let us have a look into the reasons related to school environment. Results are illustrated in Figure 2. Regarding methodology the following topics were mentioned: English as a language for communication, literature, drama and songs were listed ($n=29$) in more detail most frequently. Second on a list is games and fun activities; these are liked by 13 participants. Very close to this ranking is the issue of using up-to date materials ($n=10$) and also freedom of choice regarding used materials and activities ($n=9$). Two persons wrote that they like designing their own material for teaching, one person also mentioned planning lessons as a liked activity.

The range of in-class related activities is very wide, an opportunity to work on something students enjoy and also class atmosphere were mentioned by 8 teachers, “making others interested” was mentioned by 5 applicants, a lot of other points were raised only by one person, respectively.

If we come back to the school environment, the other two categories mentioned by teachers relate to the students themselves and to a smaller extent also to colleagues. Students were described by 27 participants, “creative” or “intelligent” students or children are the reasons why they like teaching in 19 cases ($n=19$), 3 teachers mentioned that they “like being with students” ($n=3$), two participants wrote that they “like variety of children” ($n=2$), there were also applicants who simply like “good students” ($n=1$) or like “to approach students”

($n=1$) , and finally a person likes “an audience to address to” ($n=1$). Colleagues were characterised as “great“ by 7 respondents.

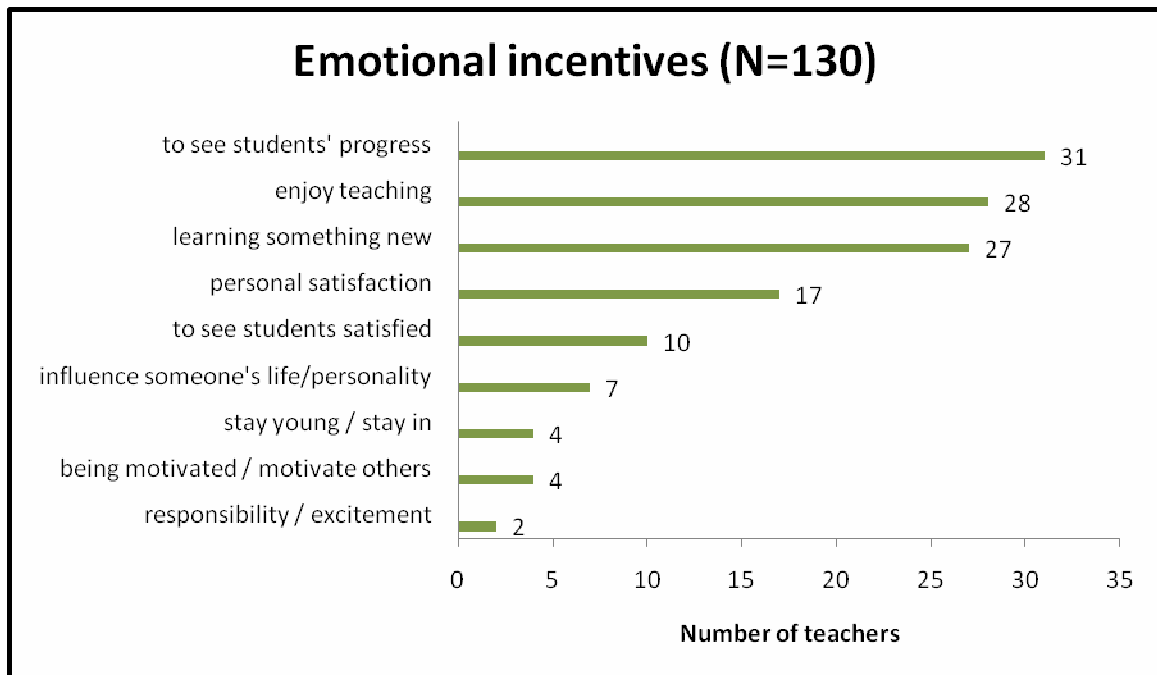


Figure 3 Distribution of issues related to emotional incentives.

Another large category to describe things teachers like about their profession relates to the category of emotional incentives. Results are illustrated in Figure 3. The figure illustrates to what extent it is important for teachers to feel emotions put in their profession. A relatively high percentage (27%) likes expressed by 165 participants includes this issue in answers. The most frequent answers referred to “seeing students’ progress or development” ($n=31$), the second used expression in regards to “I enjoy teaching” itself ($n=28$) which goes hand in hand with “learning something new” from students as well ($n=27$). Personal satisfaction was expressed also quite frequently ($n=17$); the best view illustrating this was a sentence by one of the participants “I’m good”. Personal satisfaction is very close to “see students satisfied” or as it was written in 2 cases “happiness of children” ($n=10$). Teachers are also aware of the fact that they are able to influence their students’ personalities and their lives, as was stated in 7 responses. The word “motivation” was used in two meanings: being motivated and motivate others. Teachers did not distinguish in between these two phrases. “Stay young” probably only in mind is also a privilege mentioned by two participants, a bit of different meaning is related to “stay in” – also mentioned twice.

The third biggest category of total responses could be related to characteristics of a profession in general. By far the first on the list of topics is “creativity” mentioned by 37 respondents. Similarly to the case of motivation, “creativity” also meant “I can be creative” or “stimulate creativity” of students. Challenges scored the second popular with 17 replies, whereas feedback characterised as “immediate” or “quick” finished in the third place together with “no routine” written by many teachers as “every day is different”, or “no two lessons are the same”, for example. Flexibility of work hours and also holidays were mentioned by quite a few respondents ($n=10$). Interestingly, pay was mentioned only by one participant.

The fourth category of issues counted and grouped according to emerging topic patterns was called human relationship. This relation is understood in very similar ways, expressed in terms of discussion and communication ($n=26$), working with people ($n=24$) or a bit broader category of contact with others /learners ($n=13$) or interaction / cooperation ($n=11$).

To sum up our findings regarding teachers' likes about their career, let us quote one of our respondents. A teacher from Croatia wrote about it as follows: "Things I like most about my job...everyday contact with children – I work with young learners (7-11 years) and there is never a dull moment, let alone a dull day. I believe they are the most rewarding group of learners one can work with, although I wouldn't mind teaching older pupils or even students. In addition, the progress in young children is rather obvious (and observable), so I always know if I'm doing things right – it is easy to notice if children are learning what I'm teaching. Furthermore, they seem to have a lot of a-ha moments and breakthroughs, so that's always a pleasure to witness. Undoubtedly, young learners give back as much as one puts in, and if one is a good teacher, he or she can feel loved and successful every day."

Thus, this profession can bring personal satisfaction, respect and daily success.

Discussion

The results led us to conclude that in our sample of international teachers of foreign languages ($N = 166$) with English as the most popular one ($n = 130$), most of the participants enjoyed teaching English, agreed that they could learn from their students, and thought they could be creative despite prescribed textbooks. Low wages, lack of social prestige, and discipline problems were the three issues teachers found it hardest to cope with.

Discipline problems and uninterested students hit male teachers harder. Besides, they had a stronger belief than female teachers that their students were making progress at every level. By contrast, it was the females who made more of an effort to familiarise themselves with current trends in TEFL.

Teachers from the four countries had for the most part similar ideas about and problems with teaching. Some group differences were found, but no single country stood out from the rest. Teachers in Slovakia and Romania raised the highest expectations in terms of students' in-class performance, while those in Croatia and Hungary were least worried about student response. Slovak teachers did not think they learnt as much about students as Croats did. Teachers in Slovakia and Romania distanced their levels of motivation from student motivation, while teachers in Croatia and Hungary believed when they were motivated, the students were motivated, too. As far as remuneration and recognition are concerned, Slovak teachers found it hardest to give up on them, and Croats were the least worried about these. Finally, colleagues in Hungary and Croatia were more helpful than in Slovakia and Romania.

Place of employment was not an important variable in forming teachers' opinion about their profession. The only difference was that self-employed teachers were more content with student participation and interaction than teachers employed in state institutions, especially secondary schools.

Teachers in the beginning of their careers or after collecting considerable experience worried less about social recognition and financial constraints but tried to be better informed about current trends in TEFL. Those with 5 to 10 years' teaching practice were less relaxed or prepared. The reason for this might lie in social and age factors, since assuming that teachers start teaching straight after graduation by the time they reach their 30s, they wish to have a family and some status in society rather than be best at their jobs. With time, they might attain these, or cast away plans and revert to teaching.

Teachers in our sample identified four large problem areas to do with their profession. The largest group may have been the human factor ($n = 94$), but the points they disliked here were diverse. There was considerably more agreement on lack of respect ($n = 84$). Despite years of formation and the amount of expectations, teaching is no longer regarded as a high-prestige profession in Croatia, Hungary, Romania, or Slovakia. Our participants felt they were paid slave wages for a workload that was difficult to complete. If they were to survive, they had to sign for an unreasonable number of classes and often several jobs. Being forced to work from early morning till late in the evening or even at weekends meant a life to work rather than work for life.

The general conclusion of our study is as follows: if doing a quality job is the real target in education, teachers are to be employed with decent wages at reasonable hours, their amount of administration and travel has to be cut to a minimum so that time is used for effective teaching. Once results start to manifest themselves, social recognition will gradually build up.

Acknowledgements

We would like to express our sincere thanks to Prof. Jelena Mihajlevic Djigunovic from University of Zagreb, Croatia for her assistance, support and care about our small research project.

Contact address

Ildiko Pathoova
Bartokova 2
943 01 Sturovo
Slovakia
ipatho@gmail.com

References:

- Boyer, E. (1983). *High school: A report on secondary schools*. Princeton, NJ: The Carnegie.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2001c). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. 2001a. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. (reprinted 2002). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engelking, J.L. (1987). Attracting and retaining quality teachers through incentives. *NASSP Bulletin*, 71, 1-8.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frase, L.E., Hetzel, R.W., & Grant, R.T. (1982). Merit pay: A research-based alternative in Tucson. *The Professional Print Journal for Educations: Phi Delta Kappan* 64, 266-269
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Press.
- Herzberg, F.W. (1967). Motivation through job enrichment in Gillermen. In S.S.(Ed.) *Motivation and productivity*. Washington D.C.: BNA Inc. 47

- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: What motivates, what matter. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 54-79.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Williams, R. T. (1978). Application of research teacher motivation and satisfaction. *NASSP Bulletin*, 62, 89-94.

Recenzent: doc. PhDr. Mária Užáková, CSc.

Appendix

Please indicate the degree to which each statement you agree with:

1—strongly disagree 2—disagree 3—am uncertain 4—agree 5—strongly agree

I have always wanted to be a teacher.	1	2	3	4	5
I am motivated by an internal desire to teach other people.	1	2	3	4	5
I am demotivated when my students don't respond as well as I expect.	1	2	3	4	5
I believe I stimulate creativity of my students.	1	2	3	4	5
I am satisfied with participation and interaction of my students.	1	2	3	4	5
Low pay decreases teacher motivation.	1	2	3	4	5
My students are continually making progress at every level.	1	2	3	4	5
As a teacher, I don't think that I contribute to my students' intellectual and emotional development.	1	2	3	4	5
I can always learn something new from my students.	1	2	3	4	5
Disinterested students, lack of discipline and bad working habits demotivate me.	1	2	3	4	5
I think that my personal motivation doesn't have a direct impact on students' motivation and achievement.	1	2	3	4	5
Teaching English doesn't offer me much challenge and stimulus in life.	1	2	3	4	5
I feel more confident about teaching the English language than teaching English culture and civilization.	1	2	3	4	5
It's inevitable that, in time, teachers fall into a routine.	1	2	3	4	5
Despite prescribed textbooks I can still be creative.	1	2	3	4	5
As a teacher, I always try to be well informed and up-to-date with current trends.	1	2	3	4	5
I find correcting tests, essays and homework to be a tiresome burden.	1	2	3	4	5

I put in a lot of effort to be well prepared for my classes. 1 2 3 4 5

I don't find available materials and other resources in schools to be satisfactory. 1 2 3 4 5

Teachers are ready to give up high salaries and social recognition. 1 2 3 4 5

My school doesn't give me enough opportunity to increase my level of professional skills and knowledge. 1 2 3 4 5

I enjoy teaching English. 1 2 3 4 5

My educational background (university) hasn't made me confident enough about my teaching. 1 2 3 4 5

I think that the teaching profession isn't appreciated enough in my country (parents, students, media, politicians....). 1 2 3 4 5

The importance of English as a subject isn't appreciated enough in some schools. 1 2 3 4 5

When I need some advice and/or help, I can turn to my colleagues. 1 2 3 4 5

If I could start all over again, I would choose teaching English as my profession. 1 2 3 4 5

I became an E.T (English teacher) because.....

Things I like best about my job:

Things I dislike most about my job:

The most rewarding experience in my career has been.....

Background information:

Your current workplace: [,.....university /secondary / primary / language school

Your experience in ELT:(number of years)

Your gender:(man / woman)

Your country:(Croatia / Hungary / Romania / Slovakia)

THANK YOU FOR YOUR TIME AND HELP ☺

Please send your filled in questionnaire to Ildiko at ipatho@gmail.com

Using authentic materials as an effective method of language learning accompanied with intercultural understanding

Autentické materiály ako efektívna metóda jazykového vyučovania spojená s interkultúrnym porozumením

Reid, Eva, Slovakia

Abstrakt

Zámerom tohto príspevku je poukázať na atraktivnosť používania autentických materiálov vo vyučovaní. Jazyková výučba by sa nemala zameriavať len na ovládanie gramatiky a slovnej zásoby cudzieho jazyka, ale mala by pripravovať študentov kompetentných komunikovať v reálnom (multikultúrnej) prostredí. Toto je čiastočne možné dosiahnuť používaním autentických materiálov vo vyučovacom procese. Autentické materiály prinášajú realitu do vyučovania a všetci študenti majú možnosť kontaktu so živým jazykom, to všetko môže byť významným motivačným faktorom. Určité kritériá, výhody a nevýhody by mali byť zvažované pri výbere autentických materiálov a tieto sú prediskutované v príspevku.

Abstract

The intention of this paper is to show the attractiveness of using authentic materials in the language classroom. Language learning should not only focus on mastering grammar and lexis of a foreign language, but should be also preparing students to become competent to communicate in a real (multicultural) environment. It is partially possible to achieve this goal using authentic materials in teaching. Authentic materials bring reality to the classroom and all the students can make contact with real-life language, which can be for them a great motivation factor. There are several criteria, advantages and disadvantages to be considered when choosing authentic materials and these are discussed in the paper.

Kľúčové slová

Interkultúrne porozumenie, interkultúrna komunikatívna kompetencia, sociolinguistická kompetencia, pragmatická kompetencia, autentické materiály, kultúrna primeranosť

Key words

Intercultural understanding, intercultural communicative competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, authentic materials, cultural appropriateness

One of the main objects of modern language learning is to prepare students to become not only competent to communicate in a foreign language, but also to be interculturally communicatively competent. Modern approaches are not only about learning grammatical, lexical and orthographic competence in a foreign language, but for becoming competent in intercultural communication there is the necessity to teach sociolinguistic and pragmatic competence.

Sociolinguistic competence refers to sociolinguistic requirements of language use, to be sensitive to and to be aware of social conventions, such as etiquette, specific situations

functioning in a community and norms directing relations between classes, generations, sexes and social groups. Sociolinguistic factors affect communication between representatives of different cultures, even though they are not aware of it.

Pragmatic competence is concerned with functional use of the language, such as the art of discourse, recognition of public documents, advertising, public texts on the packaging of products used in daily life, knowledge of text construction (formal/informal letters), identification of idioms, phrases, irony and parody within a particular society. The quality of interactions and cultural environments is heavily influenced by the pragmatic competence of the people within the sphere of communication.

Paralinguistic body language is an important factor influencing intercultural understanding. Body language and its meanings differ from one culture to another, for example in gestures, body contact, facial expressions, eye contact, proxemics and others. Also identifying extra-linguistic speech sounds specific for the particular language take an important role in communication (“oi” angrily getting someone’s attention to stop them doing something, “urgh, ee” something is horrible and disgusting). (Common European Framework..., 2008)

Generally said, people who have experienced foreign language classrooms, probably remember more the less interesting lessons and fewer of the interesting ones. When they have left their home country and gone elsewhere, they probably remember a few days where they had communication successes and the more days of communication failure. Teaching grammatical structures and vocabulary may produce good readers and listeners, but without guided exposure to authentic language, students may be less able to reach their goal of using the language.

Consistent use of authentic materials in the foreign language teaching introduces students the reality of the language, helps them to recognize that there is a community of users who live their lives in this other language. Exposing students to authentic materials can also help them understand the target culture and imagine how they might participate in this community. On the level of day to day teaching of major foreign languages, authentic materials can make individual lessons more interesting or remarkable. (Brinton D., Wong A., 2009)

According to Nunan and Miller (1995) authentic materials are those which were not created or edited for language learners. Most everyday objects in the target language qualify as authentic materials. (Brinton, Wong, 2003) Hammer (1983) describes authentic texts (written or spoken) as those which are designed for native speakers, they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question.

Authentic materials can include audio, visual and printed materials.

- *authentic audio materials* are TV programmes, commercials, news, weather reports, films, cartoons; radio programmes including adverts, music; audio materials available on the internet; audio-taped stories and novel, announcements at the airports, shops and others.
- *authentic visual materials* are photographs, paintings and drawings, wordless street signs, images on the internet, pictures from magazines, postcards, wordless picture books, stamps, coins, decorations and others.
- *Authentic printed materials* are newspapers including adverts, magazines including TV guides, books, catalogues, lyrics to songs, printed materials on the internet, restaurant menus, street signs, product labels, tourist information brochures, maps,

letters, greeting cards, junk mail, school notices, billboards, train schedules, application forms and others.

Though there is a great choice of authentic materials available, teachers need to set up specific criteria for selecting materials suited to the special group of learners. As mentioned before, authentic materials are taken from real life and are not created for learning purposes, but are going to be introduced in the classroom. Therefore the teacher has to make sure that the topic of the authentic materials meets the needs and interests of the specific group of students. Age, language level, interests, usefulness and background of the students should be considered when choosing the materials. The materials have to be comprehensible to the students, but at the same time should be challenging enough to sustain their motivation. Therefore, selected materials should be at an equal level of difficulty or slightly above the students' present level. Cultural appropriateness should also be taken in account, as some authentic materials are based on native speakers culture which may be quite alien or inappropriate to some language learners. The teacher has to consider whether the students have the background knowledge for the topic and if the information included in the materials have any value to the students.

Authentic printed materials are easily and inexpensively obtainable, but should be carefully chosen. Nuttall (1996) gives three main criteria for choosing authentic texts to be used in the classroom: suitability of content, exploitability and readability.

- *suitability of content* can be considered as the most important. Reading material should be interesting and relevant to the needs of the students.
- *exploitability* refers to how the text can be used to develop the students' knowledge and competence. Just being authentic does not mean that it can be useful.
- *Readability* refers to grammatical and lexical difficulty, it has to be appropriate to the language level of the students.

Advantages of using authentic materials

Using authentic material in language teaching, even when not done in an authentic situation, but it is appropriately exploited, is significant for many reasons, amongst which are:

- they bring reality into the classroom, which makes interaction meaningful,
- connect the classroom to the outside world,
- expose learners to a wide range of natural language,
- make the teaching and assessment focus on skills rather than facts of language,
- focus on the content and students really want to understand what the text is about,
- make the teaching and learning of the language move away from delivering a set of facts to be memorized for examination purposes,
- helps teacher to access attractive, inexpensive resources,
- add variety to classroom activities,
- vocabulary and grammar can be taught more effectively,
- suitable for all language levels, from basic levels (reading labels, notices, cards) to advanced levels,
- provide authentic cultural information,
- students are informed about what is happening in the world,
- research studies on the use of authentic materials have proved that there is an overall increase in motivation towards learning. Berardo (2006, p.5) quotes Nuttall (1996)
- "Authentic texts can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purposes by real people.",
- give confidence to the students to be able to read authentic texts,

- they are actual with up to date topics,
- texts are ideal to practice mini-skills such as scanning, e.g. students are given a news article and asked to look for specific information (amounts, percentages, etc.),
- in listening students practice some of the micro-skills; e.g. basic students listen to news reports and they are asked to identify the names of countries, famous people, etc.

Disadvantages of using authentic materials

Certainly there are also problems and disadvantages with using authentic materials:

- they can contain difficult language, unusual vocabulary which is not used in everyday life, complex language structures (Richard, 2001),
- may be too culturally biased, too many structures mixed, causing lower levels having problems decoding the texts (Martinez, 2002),
- too difficult for preparation, which demands hours of planning. It requires a lot of effort to choose the right type of text and to prepare the supporting exercises,
- with listening, too many different accents,
- material can be outdated easily, e.g. news, gossip.

To conclude, there are more advantages than disadvantages using authentic materials in a language classroom, but the potential problems should be carefully considered when choosing authentic materials. Authentic materials are a good supplementary aid in language learning and should be used on regular basis. The chosen materials should focus on cultural content, which could be freely discussed by students and compared to their own culture in a relaxing atmosphere of a language classroom. Authentic materials are attractive to students for enabling them to concentrate on content rather than the form. Students also get satisfaction from being able to understand and interact with the real language, which is one of the strongest motivation factors in second language learning.

Príspevok je súčasťou realizácie projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

Použitá literatúra

- BERARDO, S.A. 2006. The use of authentic materials in the teaching of reading. [online]. [cit. 17. 5. 2009]. Available on internet <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
- BRINTON, D., WONG, A. 2003. Authentic Materials Guide. [online]. [cit.17.5.2009]. Available on internet <http://www.lmp.ucla.edu/Lessons.aspx?menu=003>
- COUNCIL OF EUROPE. 2008. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2008. [online]. [cit.17.5.2009]. Available on internet http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman ELT, 1991. ISBN: 0582046564
http://www.teachingstylesonline.com/teaching_functional_english_through_authentic_materials_4.html
- MARTINEZ, A.G. (2002) Authentic Materials: An Overview on Karen's Linguistic Issues. [online]. [cit. 16. 5. 2009]. Available on internet <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Macmillan ELT, 1996. ISBN: 0435240579

Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. 2008. [online]. [cit.17.5.2009]. Available on internet
<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008->

RICHARD, J.C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001. ISBN: 0521804914

Kontaktná adresa

Eva Reid
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
ereid@ukf.sk

Recenzent: doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Foreign Language Instruction, Modern Technologies and Related Research Activities

Šimonová Ivana, Czech Republic

Abstract

Three fields mentioned in the name of the article form integral parts and substantially influence today's process of instruction. The article deals with partial role of each of them to be put together at the end of the process, presenting the research results and future trends.

Key words

ESP, foreign language instruction, ICT, research

Introduction

The 1990's events in the Czech Republic called for changes in all spheres of the society, education included. General development towards democracy and information and knowledge society transformed the existing structure of the **educational system, i.e.** new competences were defined and reflected in the learning content, new teaching methods, organizational forms, ways of evaluation and new relations between elements participating in the educational process were required, Humanities, foreign languages, Informatics, Environmentalistics were emphasized, as well as learner's responsibility for his/her own education, creativeness and motivation, economic aspects of education, competitiveness were introduced, and last but not least the call for lifelong education appeared. These features are slowly but steadily being included into the new educational system, which is hardly to be imagined without **ICT implementation**. Its main objective is to optimize the educational process, i.e. relax the students, increase their interest, and take on appropriate teacher's activities. It results in having more time for other, core activities. But this new approach does not only mean adding new aids, methods, forms to the existing ones. It requires revision of the whole system and active ICT implementation in the process. Having undergone the starting period of material and technical problems, the time came to deal with **didactic aspects** of ICT implementation into the instructional process. And what are the results? Are teachers able to apply suitable means, create and use those which are offered by new technologies? Do students have higher level of knowledge if they attend lessons supported by ICT or run traditionally by teachers? Are the new didactic means (methods, forms and aids supported by digital technologies) able to optimize the process of creating knowledge? These are the main topics to be currently solved.

The world-wide process of **globalization** brings not only great changes and chances but also requires more competences from people participating in it. Only an educated individual, creative in thinking and doing, flexible enough to solve still unknown problems is able to succeed in such a society. The increased requirements can be met by improving the quality of the educational process. New structure and relations in the field of upbringing, education and social activities have appeared being based on the human competence to predict the social development, accept running changes, developments and trends, and adjust the educational

concept to the new situation. The main objective in the current society, including field of education, is to remove the traditional encyclopaedic content and point of view, and introduce another one which emphasizes student's activity and responsibility for his/her development and education. Globalization also means unifying and integrating the civilization to support its general increase, bringing nations together, studying other nations' cultures, and shorten geographical distances. **Foreign language** competences highly contribute not only to all these aspects, they are also essential part of forming both business and private international relations, and must belong to key competences in the education of each current graduate to make him/her successful in the competition on today's **labour market**.

According to the National Programme of Educational Development in the Czech Republic (Bílá kniha, 2001) the following new key competences are distinguished: *learn to study*, i.e. to master methods of gaining information, transforming it into knowledge, applying and evaluating, to think critically, use new ICT, be motivated towards further education, outline own educational strategies; *learn to live in society*, i.e. to have a human and social competences, work in a team, communicate in at least one foreign language, solve conflicts, accept different opinions, *learn to be*, i.e. to get informed about various new situations, react to them adequately, decide in accord with ethics, accept personal responsibility, create and respect a high moral code.

Situation at the University of Hradec Kralove

The university (UHK) consists of three faculties: Faculty of Education (FE), Faculty of Informatics and Management (FIM) and Faculty of Arts (FA). According to its specialization the FIM is the leader in the process of ICT implementation. Being established in 1993, all its activities have been related to ICT implementation, both in the educational process and administration. Looking back, the process was structured into three basic steps:

Step One - Obtaining new **hardware, software** and other equipment for both students and teachers.

Step Two - Gaining **media competences** of the users, i.e. to study and become computer literate which covers both faculty staff, academic and technical, and students. Current understanding of what the media competence really means is explained from the point of basic computer literacy, i.e. the ability to use computer and its technologies. Knowledge management, i.e. the strategy how to work with information, gain, process and apply it in professional work, is closely related to this field. The ECDL (European Computer Driving Licence) concept has been used in this step which provides both training and testing activities.

Step Three - Implementing the general **computer literacy into education**, i.e. into the process of instruction, which is understood as didactic training aiming at both teachers and students to know how to teach and study being supported or managed by ICT.

At the very beginning, *Step Zero* was introduced which covered e.g. presenting study materials in shared directories, using e-mail for communication between teachers and students, designing a system administering study results and enrolling for exams, creating web pages of the university and faculty, editing an electronic magazine etc. None of the mentioned tools belonged to common services at that time. Over a few years quite static shared directories did not meet new requirements and were replaced by web pages supporting instruction of single subjects. The process of piloting the learning management system LearningSpace started, but since 2001 the virtual learning environment WebCT has been used

at the whole university. It offers a wide range of tools and thus enables designing and running electronic courses. They are called e-subjects if they are used in university education (both in present lessons and distance education), or e-courses if supporting further education.

Starting from *Step Zero and Step One* all the above mentioned activities required immense financial investments so that the provided hardware and software could be exploited effectively, by both teachers and students. Several computer classrooms have been equipped, open 15 hours a day, six days a week, and organizational rules and regulations for safe user's access have been set. The financial requirements were substantially covered from various project activities (<http://www.uhk.cz/fim/veda/>). The first successful one was called OLIVA, which is an abbreviation from its Czech name On-Line Výuka (i.e. on-line instruction in English). This word became a synonym of e-learning at FIM. The project provided financial means for teachers' didactic training for several years. The other important project was REKAP (*Rozvoj e-learningových kompetencí akademických pracovníků*, Academic Staff E-learning Competence Development), which provided financial means for the all university staff. Before being any e-course implemented, each had to undergo successful opponent procedure. In December 2008 the number of e-courses and e-subjects was about 170.

Steps Two and Step Three followed one by one. The Faculty of Informatics and Management offers the present and combined (part time) form of study in several IT specializations, Financial Management, Sports Management and Tourism Management. IT **students** are highly competent in using ICT at the very beginning of their study. The other students have to gain this competence during their first year studying for ECDL Certificate in the distance way supported by several face-to-face tutorials. At the beginning of each academic year another face-to-face tutorial is provided on how to study in WebCT. Basic information about the learning environment and its tools is presented there and students have possibility to practise everything immediately. They also receive a brief printed version of WebCT manual and its animated form is accessible at the university web page.

The same media competence is required from **teachers**. It can be received in the same way, but without any time limits. This competence is considered to be the starting point for any level of ICT implementation in the process of instruction, which after some time may result in designing and running e-courses in WebCT. The didactic training is usually provided in the form of distance courses in external educational institutions when teachers are in the student's role, which also contributes to becoming a good tutor. Teachers have possibility to join the e-learning community during the whole academic year as all the educational activities run continuously.

In relation to the ICT development the form of distance education is steadily spreading and adding a new quality to the educational process. The necessity of lifelong education is an indisputable reality. Today's lifestyle (its speed, work load, lack of time, commuting to work and locating educational/training institutions) cannot be considerably influenced. But what can be influenced is the organisation of the educational process, i.e. a new approach how to study, a new organizational form of study, can be found. Technical development and economic availability of ICT have prepared suitable conditions. The distance form of education is more easily applied in the field of lifelong education but it is spreading to other educational institutions of all types and levels. The smooth ICT implementation into the educational process relates to student's age (generally we can say that a younger student is more sensitive to new ideas, computing (gaming) is part of his/her favourite afterschool activities, and all this results in appreciation of computers supported the educational process) and level of computer facilities at the institution and teacher's proficiency (Noga, 2008). Taking all the reasons into account, it is natural that the starting place where ICT were

implemented into educational process were institutions and subjects related to modern technologies, other fields followed (Šimonová, 2007). Although there were discussions on the ICT support in the field of **foreign languages**, teachers of Applied Linguistics and Informatics Department decided to create professional English distance courses for Applied Informatics bachelor students. This decision arose from the situation at the faculty because

- seminar groups of students were numerous,
- Applied Informatics students were able to use ICT from the very beginning of their studies,
- entrance knowledge of English in groups varied substantially.

The LMS WebCT offers all tools which are necessary for simulating the real educational process:

- *Motivating* parts may be placed in each chapter of *Study materials*,
- *Explanation* of a topic is made in files in *Study materials*,
- *Practising* the topic and *examples* are provided at the end of each topic (chapter),
- *Testing* student's knowledge is carried out via several types of *tests* (Multiple Choice, Matching, Short Answer, Paragraph, Calculating etc.).

The LMS also provides other tools ensuring the educational process - *Syllabus, Calendar, synchronous and asynchronous tools of Communication, Study results, Media Library etc.*

In spite of its fast development, the electronic distance education will always have both supporters and opponents. Even if it is clear now that time and place flexibility are understood to be advantages, it is time we devoted to the problems of effectiveness, especially in comparison to the present form of study.

Research activities

In 2003/4 a three-year **project** started at FIM. More than 600 students of IT specializations who studied the subject Professional English in both present and distance way took part in the project. It ran in the subject of Professional English and also dealt with evaluation of WebCT, student's knowledge and motivation.

It started with the **questionnaire** "Three Questions on VLE WebCT" which covered following fields:

1. Were you satisfied with the work in VLE WebCT?
2. If there are any positives in this form of study, which ones they are?
3. If there are any negatives in this form of study, which ones they are and what improvements would you recommend?

Questions were presented with the open form of answer. This was intentional so as not to cut down and restrict range of student's answers. The questionnaire thus also provided extended materials for further surveying. There were 430 respondents of present form of study and 186 respondents in distance form.

Based on the previous results, the second **questionnaire** "Distance Form of Study Study in VLE WebCT" was created. Its aim was gaining student's detailed opinion and evaluation of studying in distance form via VLE WebCT. The questionnaire contained 50 items from three fields: education, WebCT tools and economic expenses. The questionnaire having been finished, an interview with a research worker followed to specify some answers. 116 students of combined form participated in the survey. The results in both surveys showed

students were mostly satisfied with the WebCT tools supporting their education, their method of implementation, and financial expenses were not considered high. Students appreciated lower expenses on travel costs, study materials, having possibility to study anytime anywhere. These days we do not understand these items to be advantages, but standard, as today's situation differs substantially from that several years ago (Šimonová, 2007).

Then the **experiment** covering the process of testing student's knowledge started. Students sat for three tests in the subject Professional English for IT students. This is a six-term subject providing grammar on B2 level according to the CEFR and vocabulary in the field of IT, economy and management. The experiment ran twice, in 2003/4 and 2004/5 academic years. 70-90 students participated in two groups (the experimental group was taught in the distance way supported by ICT, and the control group was taught in the traditional present form). Three sets of nonstandardized tests were used for testing. Each set of tests was structured into three subtests:

- didactic test to determine the entrance level of student's knowledge (pretest),
- didactic test to determine the increase of student's knowledge after teaching/learning a new topic in control or experimental group (posttest),
- didactic test to determine the quality of knowledge after three months (posttestT).

Single tests focused on following topics:

- Abbreviations, which covered mainly vocabulary,
- Condolences, which focused on vocabulary and grammar,
- Gerunds, which dealt with this grammar topic.

The topics were selected according to the following criteria:

- student did not intentionally study the topic before,
- the topic is of advanced level,
- the topic is of professional language, used in real life,
- the content of the topic is easily designed in electronic form,
- the topic is typical of English.

Study materials were designed in two ways: Gerunds were presented as a unit of the distance e-course. The explanatory part was in the form of text with translated examples, then several exercises and tests with immediate feedback followed, i.e. correction plus explanation. The study of Condolences and Abbreviations took memory learning. That was why special electronic applications were designed and inserted in the course which enabled the study, working on the following principle: Single items, expressions or sentences, appeared on the screen and the student tried to translate them. If s/he succeeded, the item was put into the "mastered item" file, if not it appeared again in the next round. The content of the application could not be printed, so students had to use the application and not to study from a sheet of paper. Number of items varied. The Abbreviations test contained 50 items in each subtest. In Condolences there were 35 items in pretest and posttest of durability of knowledge, the posttest contained 25 items. In Gerunds there were 15 sentences in each subtest. Single versions of tests and subtests did not differ in numbers of items, it was the same for each student, but the item order was randomized. Results were processed by statistic software NCSS 2004 (National Cruncher Statistical System).

The results did not prove (Šimonová, 2007) the differences between experimental and control groups were significant. In the graph below total results are displayed (see Fig. 1).

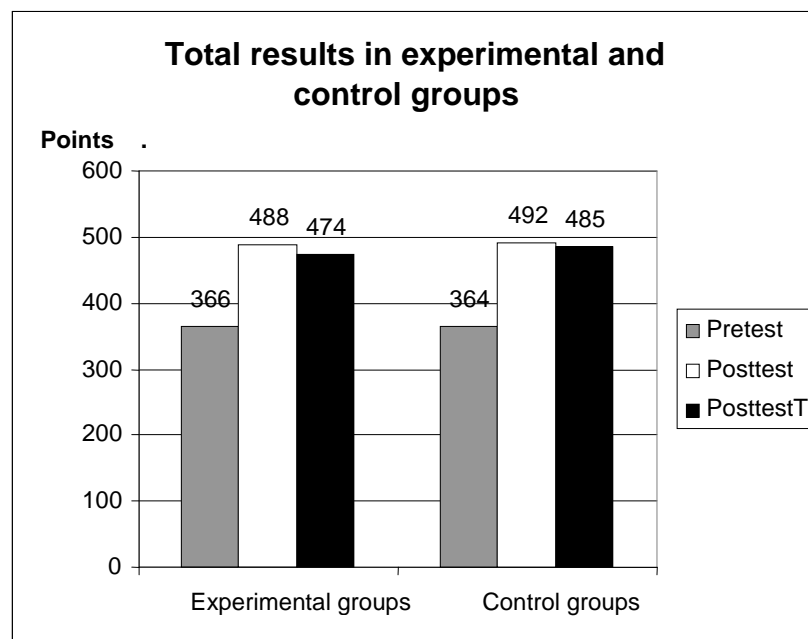


Fig. 1 Total results in experimental and control groups

Student's **motivation** before and during the study in combined form was surveyed via another questionnaire. It consisted of 30 items collecting personal and family data, information on profession and financial demands. Single items were presented in the form of statements. Student's agreement or disagreement was Likert scaled. 154 students took part in the survey. Results showed (Šimonová, 2007) that most of the students expected better position and higher salary after graduation, all of them were interested in the field, but their study results did not differ according to their age, gender and family status; only students who worked abroad for more than three months were more moderate in the positive expectations.

All these research activities ran several years ago. Nowadays it is time they were repeated to provide current data. Since January 2009 a new, three-year research has been running at the Faculty of Informatics and Management. It works on the same principle of experiments and questionnaires but the researched field is larger. It covers three subjects which are essential for studies at FIM: Databases, Microeconomics and Professional English. Its main objective is to describe and evaluate the current situation in the process of instruction supported by ICT, and propose measurements to its effective development in the future.

Another project aims at supporting the learning process of the Cisco Networking Academy courses. Four of the courses are used at FIM in subjects Computer Networks I, II, III and IV. All the courses are in English. Students who successfully pass final exams receive the Cisco Certificate which is highly appreciated by employers. But some students do not have such level of English to pass exams in English. These students sit for the Czech version of the test, and if they succeed in final exams, they receive credits only. This may discriminate them at the labour market in the future, so the project provides them such study materials which could help them to improve their level of professional English and pass the English version of final tests successfully in the future.

The competence of reading and listening comprehension in English has been supported by two projects providing study materials in the form of recordings of professional English texts and their printed versions with vocabulary translated into Czech language. The texts are collected to IT Reader and Financial Reader and are available on CD-ROMs and in the printed form to university students, participants of lifelong education courses etc.

Conclusions

In 2002 Richard L. Venezky and Cassandra Davis (2002) published the article “Quo Vademus?” dealing their research on the *ICT and the Quality of Learning*. 94 case studies were analysed and resulted in this conclusion: Only providing technologies does not change the situation much, but it can start new activities and approaches. Bringing computers to schools is less important than provide teachers with new ideas. Technologies do not aim at removing traditional educational methods and forms. But the new technologies do not automatically bring positive changes into the process of instruction and study results at all. But they may contribute to increasing its effectiveness, under some conditions.

The article is supported by the Czech Science Foundation (GA ČR) Project No. 406/09/0669.

Resources

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha (2001), Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NOGA, H. (2008). *Wychowawcze aspekty rewolucji informatycznej*. Kraków, 2008, pp. 188. ISBN 978-83-7271-457-2.
- ŠIMONOVÁ, I. (2007), *Využívání ICT v distanční formě výuky odborné angličtiny na FIM UHK*. Nitra, 2007. 150 s. Dissertation thesis at the Faculty of Education, University of Constantine the Philosopher, Nitra. Advisor Veronika Stoffová.
- VENEZKY, R. L., DAVIS, C. (2002), *Quo vademus? : the transformation of schooling in a networked world : (case study report) : OECD/CERI version 8c* [online]. March 2002. Available at <http://www.oecd.org>, [cit. 2008-05-07].

Contact address

Ivana Šimonová
Univerzita Hradec Králové
Fakulta informatiky a managementu
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: ivana.simonova@uhk.cz

Recenzent: PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Interkultúra, menšina a tvorba učebných materiálov

Interculture, minority and development of teaching materials

Spálová Jana, Slovakia

Abstrakt:

Autorka sa snaží poukázať na potrebu prípravy učebných materiálov s ohľadom na časové, geografické a multikultúrne aspekty, pretože je presvedčená, že vyhýbanie sa diskusií o závažných problémoch nevedie ich k riešeniu, ale prehĺbeniu. Zároveň, z pedagogického hľadiska presadzuje potrebu vytvárať učebné s primárnym cieľom viesť učiteľov ku kreativite a tým zabezpečiť ich trvalo udržateľný entuziazmus pre učiteľské povolanie ako i predstavivosť.

Abstract:

The author deals with the necessity to create and develop the books with respect to time span, geographical and multicultural aspects as she is persuaded that avoiding of the discussion about the serious problems leads not to their solution but to their depression. From the methodological point of view, she emphasizes the fundamental aim of preparing new teaching material- i.e. to lead the teachers to creativity and to secure sustainable development of imagination and enthusiasm for teaching.

Kľúčové slová: Interkultúra, menšina a tvorba učebných materiálov, morálka

Key words: Interculture, minority and development of teaching materials, morals

Interkultúrne vzdelávanie v rámci EÚ vzniká po rozpade východného bloku ako reakcia na neschopnosť obchodných zástupcov komunikovať so svojimi partnermi efektívne. Obchod však vždy prinúti strany obchodných zmlúv urobiť všetko preto, aby „kvitol“. Študenti (obchodní zástupcovia, právnici) cudzích jazykov sa preto už neučia iba problematiku lingvistiky, ale osvojujú si i napr. neverbálnu komunikáciu cieľového jazyka, zvyklosti stolovania, rozdiely kultúr, čo je povolené, žiaduce v cieľovej kultúre a čo zasa nie je.

V súčasnom období však interkultúra nadobúda podľa nášho názoru i iný rozmer. V novinách sa objavujú napr. články, ktoré cyklicky poukazujú na problémy medzi maďarskou menšinou na Slovensku a Slovákmi. Učiteľia, budúci učiteľia, ako i študenti cudzích jazykov majú niekedy veľký problém s vedením rozpravy na hodinách cudzieho jazyka o takýchto citlivých témach. Počas prednášok Interkultúrnej komunikácie dostávame veľmi často otázky budúcich pedagógov, ako reagovať, ak študenti nastolia napr. otázku rasizmu, potlačania menšiny či väčšiny i náboženských rozdielov.

Úlohou učiteľa však nie je iba vzdelávať, ale i vychovávať. Súčasnú učebnice anglického jazyka používané a dostupné na slovenskom trhu sú väčšinou vydávané iba v zahraničí, (Oxford, Cambridge) a sú určené pre celú oblasť Európy. Čo sa týka interkultúrneho vzdelávania zakomponovaného do obsahu jednotlivých učebníc, (pre potrebu našej sondy sme použili najpoužívanejšej série učebníc Headway), autori sa vyhýbajú kontroverzným témam, neotvárajú ich a nevenujú sa ani menšinám napr. vo Veľkej Británii

či v Amerike. A toto považujeme za závažný problém dnešných medzinárodných učebníc. Tým, že vidina zisku z nich robí učebnice univerzálne, nekontroverzné, vhodné pre všetkých, má za následok, že ide o priemer. Priemer však neučí kriticky myslieť a ani neformuje hodnoty.

Žijeme v kontexte zjednotenej Európy. Máme učebnice Business English, ktoré akceptujú túto ideu i prostredníctvom nahrávok nie „native speakers anglického jazyka“, ale napr. Francúzov, Maďarov hovoriacich po anglicky. Pýtame sa, prečo nemáme učebnice učiace nielen jazyk národa, ale i kultúru a hlavne interkultúru? Nemáme povinnosť, ako učiteľia, upozorniť študentov na možnosť kontroverzných tém, ako i na to, ako k nim pristupovať? Učiteľ SŠ, resp. ZŠ nemá čas sa zapodievať otázkami interkultúrnej komunikácie, ale sme tu my, VŠ učiteľia, aby sme poukazovali na potrebu zavádzať do vyučovacieho procesu i neraz nepohodlné témy z histórie i súčasnosti, aby nás znovu v plnej sile neprekvapili niekedy v budúcnosti.

Už žiaci základných a stredných škôl sa nás počas našej pedagogickej praxe pýtali na problém Severného Írska, nehovoriac o poslucháčoch VŠ, hlavne počas hodín Interkultúrnej komunikácie, v prípade, že sa zaoberáme postojmi a taboo témami. Neviem, či si dosť dobre uvedomujeme bremeno, ktoré nesieme na svojich pleciach, pretože stačí jeden nesprávny, chorý názor a spôsobíme ním problém s názvom „neznášanlivosť“. Preto by sme sa ako pedagógovia mali snažiť vždy našťudovať problematiku do hĺbky a k tomu sa snažiť viesť i svojich študentov.

Uvediem príklad: učiteľia anglického jazyka sa počas svojho štúdia stretnú s problémom severného Írska niekoľkokrát. Mnohí i ukončia svoje štúdium s tým, že je to problém katolíkov a protestantov. Ale je tomu naozaj tak? Priemerný študent sa s tým uspokojí, ale ako prispieje k budovaniu porozumenia medzi národmi, keď všetko vysvetlí cez „akademicko“ znejúci pojem „konfesijné problémy“? Problém Severného Írska tkvie podľa nášho názoru nie v konfesijnom probléme, ale vždy, ako každý problém, leží v ľudskej neprajnosti, pýche a chamtivosti. Pokúsím sa dané tvrdenie potvrdiť na probléme írskoho hladomoru.

Írsky hladomor vzniká v období rokov 1845-46, kedy jediná široko pestovaná plodina zemiak je napadnutá plesňou z rodu *phytophthora infestans*¹. Situácia kulminuje v r. 1847, kedy Íri začínajú opúšťať svoju rodnú krajinu². Existujú záznamy, ktoré hovoria, že do júla 1847 sa dopravilo do Liverpoolu 300 000 zúfalých Írov, ktorí sa snažia nájsť svoje šťastie za oceánom. V rokoch 1850 až 1900 sa írsky populácia vinou hladomoru, zime a chorobám zmenšila z 8,2 milióna na 4,5 milióna³.

V r. 1801 sa vďaka *Act of union* stáva súčasťou UK a írsky parlament je pod kontrolou britského. Hoci, Írsko má v ňom zastúpenie 100 členov, katolíci sú vytlačení z tejto pozície člena parlamentu. Problém však začína už v r. 1695 kedy boli Íri potrestaní za pomoc a podporu katolíckeho Stuarta kráľa Jamesa II. (a nie protestanta Wiliama Oranžského) v bitke o britský trón. Z histórie vieme, že James II bol porazený, a v júli 1690 nadobúdajú účinnosť *Penal Laws*⁴, ktoré obmedzujú Írov - katolíkov, na mnohých frontoch – nemôžu navštevovať

¹ CORBISHELEY et al., 2006, s. 313

² Dezzel, 2000, s 166, IN: BURICOVÁ, Dagmara: *Potato Famine*. Bachelor work, Trnava University in Trnava. Faculty of Education; Department of English and German Studies. Tutor of Bachelor work: Mgr. et Mgr. Jana Spálová, PhD. Trnava : Faculty of Education TU, 2009.

³ Ríman et al., 1986, s 102 IN: Ibid s.12

⁴ IN: Ibid s.12

školy, voliť, držať zbrane, byť členmi vlády. Z hľadiska írskoho hladomoru je dôležité spomenúť, že vďaka týmto zákonom nemôžu kupovať a tým sa ani stať vlastníkami pôdy.

Počas tohto obdobia asi pol milióna Írov je vykázaných zo svojich domov. Britskí vlastníci pôdy poznajú 2 spôsoby ako vystradiť írskych nádenníkov – jednou z nich bolo obviňovať a uväzniť hlavu rodiny za dlh za nájom pôdy a druhá “jemnejšia metóda” pomocou prísľubu britského vlastníka nájsť a sprostredkovať prácu pre celú írsku rodinu v severnej Amerike, ako I zabezpečiť šatstvo, stravu a náklady na cestovné na cestu tam. A tak Íri odchádzajú snívať svoj americký sen na lodiach označovaných ako “rakva”¹. Išlo o jednoduché lode, ktoré šírim oceánom nemali šancu previesť írsky ľud do bezpečia.

Ak by sme prednášku o írskom hladomore skončili tu, určite by študenti začali nenávidieť Britov. Treba však spomenúť i pomoc, ktorú sa snažili zabezpečiť Briti pomocou štátnej pomoci, či pomoc britských dobrovoľníkov. Musíme ísť ako učitelia ďalej a ozrejmiť chápanie britského businessu, mentality, problém s nemravnými jedincami, ale taktiež otázku supporting the underdog².

Vidíme, že nejde celkom o konfesijný problém, ale o problém rýchleho zbohatnutia, problematiky ľudského egoizmu. Predtým, ako by študenti chceli odsúdiť Britov, môžeme nadviazať na problematiku empatie, vzťahu bohatého západu a chudobnej Afriky. A potom klásť otázky typu, kto nesie zodpovednosť za problémy planéty, chudobu iných a nedostatku energetických zdrojov? Nie som to náhodou aj ja? Môj egoizmus, môj veľký jeep?

Naviac je potrebné vstúpiť študentom, že tak, ako sa vyvíja jedinec, vyvíja sa i spoločnosť. Každý robíme chyby, musíme si navzájom odpustiť, ale nie tak, že pri najbližšom možnom nedorozumení sa znovu vrátim k starému hriechu môjho kamaráta a pripomínam mu ho. Ak chceme naozaj budovať spoločnosť, musíme preklenúť staré spory, ospravedlniť sa, neobzerať sa, ale ísť vedno spolu ďalej. A to by malo byť jadrom predmetu Interkultúra.

Ako učitelia však musíme ísť ďalej a ozrejmiť študentom o čom sú ľudské práva a demokracia, ktorú dnes máme, a zároveň ich upozorniť na povinnosť tieto hodnoty chrániť. Poznám ako študent a pedagóg históriu, problémy s totalitnými režimami a ich dopadom na spoločnosť, deti. Čo robím preto, aby som choré názory zo spoločnosti, ktoré pramenia z nenávisť nielen medzi národmi a jedincami vykorenili? Toto sú otázky, ktoré by mali viesť učiteľov cudzieho jazyka v zmysľaní o Interkultúre a vychovávaní jedinca.

Nedávno som sa zúčastnila prednášky p. prezidenta Gašparoviča, ktorý spomenul rozhovor medzi ním a redaktorkou istého denníka. Otázka znela nasledovne: “Čo je pre Vás najväčšou katastrofou r. 2008”? Otázka bola mierená na katastrofy, ktoré sa v danom roku udiali – tornádo, zemetrasenia o pod. Pán prezident zareagoval ako prezident majúci obavy o slovenskú spoločnosť i ako bývalý pedagóg (v minulosti prednášal na právnickej fakulte Univerzity Komenského). Zareagoval pre niekoho dosť prekvapivo. Odpovedal, že najväčšou tragédiou bolo to, že žiak v nejakej slovenskej dedine zbil svojho učiteľa. Áno, toto tragédia je. Je to možný obraz našej spoločnosti v budúcnosti, ktorá, ak nebude vychovávaná k úcte, empatii a odpusteniu speje k svojmu zániku.

Ako môžem ja, učiteľ Interkultúry, prispieť? Štúdiom, hľadaním pravdy, a tým, že povediem nielen študentov, ale i seba k empatii, odpúšťaniu a rozmyšľaniu o hodnotách – i prostredníctvom kreativity, tvorby nových učebných materiálov. Ako pedagóg mám povinnosť nielen vzdelávať, ale i vychovávať k ideálom dobra, pravdy a krásy. Inak bude platiť o spoločnosti 21. storočia citát E. Fromma: “Mozog väčšiny ľudí žije v 21. storočí, ale srdce v dobe kamennej.”

¹ coffin

² Pozn. prekladateľa – pomoc núdznym, O'DRISCOLL, J. – SEYMOUR, J., 1995: *Britain*. Oxford: OUP 1995 s.66

Použitá literatúra:

1. CORBISHELEY et al., 2008: *The History of Britain and Ireland*. Oxford: OUP, 2008, s. 313.
2. O'DRISCOLL, J. – SEYMOUR, J., 1995: *Britain*. Oxford: OUP, 1995, s.66
3. BURICOVÁ, Dagmara: *Potato Famine*. Bachelor work, Trnava University in Trnava. Faculty of Education; Department of English and German Studies. Tutor of Bachelor work: Mgr. et Mgr. Jana Spálová, PhD. Trnava : Faculty of Education TU, 2009. p.

Kontaktná adresa:

Mgr. et Mgr. Jana Spálová, PhD.
Trnavská Univerzita v Trnave
Katedra anglistiky a germanistiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Recenzent: doc. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

Rakúska nemčina vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách

Austrian German in teaching the German language as a foreign language in Slovak schools

Štefaňáková, Jana, Slovensko

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá hodnotením pozície rakúskej nemčiny vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách. Východiskom pre zistenie štatútu tejto variety bol prieskum uskutočnený dotazníkovou metódou medzi študentmi na vybraných stredných školách.

Abstract

The article deals with the place of Austrian German in teaching the German language as a foreign language in Slovak schools. The author's objective was to analyze the status of this variety of German in Slovakia. Therefore the method of questionnaire has been used. The questionnaire was distributed among students in selected secondary schools.

Kľúčové slová

nemčina - rakúska národná varieta - lexikálne austriacizmy - edukačný proces

Key words

the German language - Austrian national variety - Austrian lexical items - educational process

V súčasnosti sa učí nemčinu ako cudzí jazyk približne 20 miliónov ľudí vo svete. Podľa prieskumov StADaF (Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache) si v roku 2000 osvojovalo tento jazyk okolo 2, 5 milióna žiakov a študentov popri štúdiu, asi 500 000 študentov študovalo germanistiku alebo nemčinu v rámci učiteľsky zameraných odborov. V porovnaní s narastajúcou návštevnosťou jazykových kurzov nemčiny bol v posledných rokoch zaznamenaný znížený záujem o filologicky orientované študijné odbory na vysokých školách. V nových členských krajinách EÚ je v oblasti základného vzdelávania nemčina druhým najčastejšie vyučovaným cudzím jazykom po angličtine, ktorá dlhodobo zaberá prvú priečku ako celosvetovo najatraktívnejší cudzí jazyk (angličtina-77%, Deutsch-37%, Französisch-18%). Vo svete existuje okolo 1. 640 inštitútov germanistiky ponúkajúcich asi 75 študijných odborov v nemeckom jazyku.

Nemčina je v súčasnosti jedným z rokovacích jazykov v inštitúciách EÚ. V posledných rokoch sa akceptuje aj ako pluricentrický, resp. plurinárodný jazyk s varietami, ktoré majú štatút rovnocenného úradného jazyka (Ammon, 1995; Clyne, 1993; Muhr, 1997; Wiesinger, 1997). Otvorením hraníc a vznikom Európskej únie sa zmenila aj jazyková situácia, nová politická a ekonomická situácia priniesla taktiež dynamické zmeny nielen vo vzťahu medzi jazykmi EÚ, ale aj varietami a variantmi pluricentrických/plurinárodných jazykov. Tento proces dáva nové šance nielen národným jazykom, ale aj ich varietám. Podľa Muhra predstavujú plurinárodné jazyky akýsi medzistupeň medzi „národným jazykom“ a „dialektom“ (Muhr, 1997). Každá krajina, v ktorej sa používa jeden národný jazyk sa v

kontexte politických, sociálnych a ekonomických podmienok stáva samostatným jazykovým centrom s vlastnými jazykovými normami a tiež špecifickými variantmi vo všetkých jazykových rovinách. So zreteľom na tento sociolingvistický fakt by národné variety s príslušnými jazykovými variantmi mali byť rovnocenné a žiadna z nich by sa nemala hodnotiť ako „spisovnejšia“ a „správnejšia“. V Európe sa používajú viaceré pluricentrické jazyky. Okrem nemčiny, ktorou sa hovorí v Nemecku, Rakúsku, Švajčiarsku, Lichtenštajnsku a na území Talianska, sú to aj angličtina vo Veľkej Británii a Írsku, francúzština vo Francúzsku a Belgicku, holandčina v Holandsku a Belgicku, švédčina vo Švédsku a Fínsku. Myšlienkový základ pluricentrizmu jazykov dal podnet aj k prehodnoteniu monocentrickej teórie nemčiny, v ktorej sa dlhú dobu presadzoval jeden spisovný jazyk pre celý nemecky hovoriaci región. Za „hlavnú varietu“ sa považovala spolková nemčina (jazyk používaný v Spolkovej republike Nemecka) kvôli centrálnej polohe tejto krajiny a najväčšiemu počtu nemecky hovoriaceho obyvateľstva. Na základe odlišného spoločensko-politického systému sa k nej pričlenila aj nemčina bývalej Nemeckej demokratickej republiky, pričom sa obe variety zjednotili do tzv. „Binnendeutsch“. Jazykové varianty Rakúska, Švajčiarska a Lichtenštajnska sa voči nej hodnotili ako odchýlky od normy alebo regionalizmy. V súčasnosti sa však všeobecne akceptuje rovnocenný štatút jednotlivých variet nemčiny. Zo štruktúralno lingvistického hľadiska sú varietami jedného spisovného a štandardného nemeckého jazyka a vykazujú varianty vo všetkých jazykových rovinách: foneticko-fonologickej (hláskotvorba, slovný prízvuk, intonácia), morfolologickej (forma slov, slovotvorba), syntaktickej (tvorba viet, postavenie slov vo vete), lexikálno-sémantickej (význam a označenie slov a fráz) a aj pragmatickej roviny (rôzne spôsoby používania jazyka – Wiesinger, 1997)

Dlhšiu dobu presadzovaná monocentrická teória nemčiny sa transformovala aj do edukačného procesu. Jedným z dôvodov je skutočnosť, že väčšina učebníc používaných vo vyučovaní nemčiny sa dodnes vydáva na území bývalej SRN a ako „spisovná nemčina“ sa stále preferuje spolková varieta nemčiny. Analýzou skúmanej problematiky chcem prispieť k tomu, aby sa novodobý trend hodnotenia nemčiny preniesol aj do edukačného procesu na Slovensku, pretože podporou rozvoja senzibility k existencii viacerých variet môže edukácia získať nové dimenzie, nadobudnúť novú interkultúrnu (kulturologickú) perspektívu, ktorá dôsledne korešponduje s požiadavkami komunikatívne a žiakocentricky orientovaného vyučovania. Začlenením pluricentrického aspektu do vyučovania nemčiny tak možno urobiť dôležitý krok smerom k používaniu autentického jazyka v bežnej komunikácii v nemecky hovoriacich krajinách. Z uvedených východísk a kvôli bezprostrednej susedskej polohe Rakúska so Slovenskom vyplynul aj záujem zistiť pozíciu rakúskej nemčiny vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách. Skúmaná problematika okrajovo súvisí aj s implicitnou a explicitnou jazykovou politikou Rakúska, pretože môže poskytnúť východiská pre uskutočnenie určitých jazykovo-politických opatrení Rakúska voči zviditeľňovaniu rakúskych jazykových zvláštností a podporiť súčasne jazykový trh rakúskej variety v zahraničí. Cieľom príspevku je poskytnúť prehľad o štatúte rakúskej variety nemčiny na slovenských školách. Východiskom je predpoklad, že pluricentrická teória nemčiny je natoľko známa a uznávaná vo vedeckých aj učiteľských kruhoch, že sa v posledných rokoch pretransformovala aj do edukácie cudzích jazykov. Rakúska varieta s austriacizmami - rakúskymi jazykovými zvláštnosťami - tak má v posledných rokoch stabilné zastúpenie vo výučbe nemčiny, predovšetkým vo vyučovaní pokročilých na vyššom stupni vzdelávania. Výskum bol uskutočnený dotazníkovou metódou medzi študentami troch odborných stredných škôl a troch gymnázií v Banskej Bystrici s pokročilými znalosťami nemčiny. Kvôli objasneniu pozície rakúskej nemčiny v edukačnom procese mali študenti odpovedať na nasledovné otázky:

- Máte nejaké informácie o rakúskej nemčine a boli ste s ňou už konfrontovaní na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka?
- Pôsobia na vašej škole rakúski, nemeckí alebo švajčiarski lektori?
- Aký je váš spontánny názor na rakúsku nemčinu?
- Pracujete na hodinách nemčiny aj s autentickými rakúskymi textami?
- Dokážete rozpoznať rakúske autentické texty od textov písaných v spolkovej nemčine?
- Dokážete rozpoznať používateľov rakúskej nemčiny od používateľov spolkovej nemčiny?
- Viete spontánne uviesť nejaké typické rakúske výrazy?
- Poznáte niektoré výrazy používané výlučne v Spolkovej republike Nemecka?
- Máte možnosť stráviť prostredníctvom vašej školy nejaký čas na štúdium v Rakúsku alebo Nemecku?
- Aké asociácie máte v súvislosti s Rakúskom, resp. s obyvateľmi Rakúska?
- Aké sú vaše všeobecné znalosti o Rakúsku?
- Aké sú vaše všeobecné znalosti o Nemecku?
- Pracujete na vyučovaní nemčiny s autentickými rakúskymi textami?
- Keby ste mali možnosť, ktorý z uvedených akcentov by ste uprednostnili (nemecký, rakúsky, prípadne švajčiarsky)?
- Ktorá varieta nemčiny by sa mala preferovať vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka?
- Aké slovníky máte v škole k dispozícii? Je medzi nimi aj nejaký špeciálny slovník rakúskych jazykových zvláštností?
- Akú rolu by ste pripísali spolkovej, resp. rakúskej nemčine v rámci nemecky hovoriaceho regiónu?
- Chceli by ste vedieť viac o rakúskej nemčine?

Na základe vyhodnotenia jednotlivých otázok dotazníka možno konštatovať, že všetci oslovení študenti boli už nejakým spôsobom informovaní o existencii rakúskych jazykových zvláštností, a to buď prostredníctvom učebníc, učiteľa alebo boli s rakúskou nemčinou konfrontovaní počas návštevy Rakúska. Žiadny zo študentov však neuviedol, že by prišiel do kontaktu s týmto jazykom cez rakúskeho lektora, na dvoch školách pôsobia lektori zo SRN. Všetci študenti uviedli, že rakúska nemčina je menej zrozumiteľná ako nemčina používaná v SRN. Niektorí prirovnávali rozdiel medzi týmito varietami k rozdielu medzi americkou a britskou angličtinou. Z odpovedí vyplynulo, že študenti na vybraných stredných školách nemajú problém rozpoznať rakúske autentické texty od textov písaných v spolkovej nemčine, ako aj používateľov jazyka. Všetci študenti vedeli uviesť niekoľko austriacizmov, väčšinou to boli výrazy z oblasti gastronómie, napr.: Zwetschke, Maroni, Paradeiser, Topfen, Karotten, Palatschinken, Fazole, Karfiol, Erdapfel, Obstler atď. Nikto však nevedel spontánne napísať slovo používané len v SRN. Piaty zo študentov má možnosť vycestovať prostredníctvom svojej školy do Rakúska, boli to študenti Obchodnej akadémie v Banskej Bystrici, ktorí participujú na vzdelávacom projekte v ekonomickej oblasti, na ostatných školách oficiálne neexistujú kontakty medzi inštitúciami, ktoré umožňovali rôznym spôsobom vycestovať do nemecky hovoriacej krajiny. Na základe ankety možno konštatovať nižšiu úroveň všeobecných znalostí ohľadne Rakúska ako Nemecka. Úroveň znalostí študentov stredných škôl ohľadne Rakúska je skôr priemerná. Dvanásť študentov uviedlo, že na hodinách nemčiny pracuje aj s autentickými rakúskymi textami. Podľa názoru väčšiny študentov by sa na hodinách nemčiny mal sprostredkovať jazyk, ktorým sa hovorí v Spolkovej republike Nemecka, dvaja by uvítali vyvážené začlenenie všetkých variet do výuky nemčiny. Pri

komunikácii by okrem jedného študenta uprednostnili všetci akcent používaný v SRN. Rakúsky akcent sa teda spája skôr s neštandardným, dialektovým používaním nemčiny. Z odpovedí vyplýva, že na vyučovaní, prípadne počas prípravy na vyučovanie sa preferuje slovník „Duden-Wörterbuch“ alebo „Wahrig Deutsches Wörterbuch“. Špeciálny rakúsky slovník „Wie sagt man in Österreich“ od Jacoba Ebnera sa nepoužíva. Z ankety je zrejmé, že všetci oslovení študenti by radi strávili dlhší čas v Rakúsku aj Nemecku. Keby mali možnosť výberu, väčšina by uprednostnila pobyt v Nemecku. Podľa prieskumu majú študenti kontakt s rakúskou nemčinou predovšetkým prostredníctvom časopisov alebo médií (hlavne internetu). Študenti jednoznačne prejavili záujem o ďalšie informácie ohľadne rakúskej nemčiny.

Hypotéza o stabilnom zakotvení rakúskej nemčiny v edukačnom procese na Slovensku sa nepotrdila. Uskutočnený prieskum jej postavenia ukázal, že pluricentrická koncepcia nemčiny sa stále neetablovala vo vyučovaní nemčiny na slovenských školách. Potvrďuje to skutočnosť, že rakúske varianty nemčiny sú naďalej sprostredkované len okrajovo ako neštandardný jazyk. Študenti preto disponujú len základnými znalosťami ohľadne rakúskej nemčiny, väčšinou poznajú len niektoré rakúske výrazy v lexikálnej rovine. Celkove sa venuje len malá pozornosť existencii viacerých variet nemčiny, rakúske aj švajčiarske jazykové zvláštnosti sú začleňované do vyučovania nemčiny len príležitostne. Študenti sú konfrontovaní s rakúskou nemčinou len prostredníctvom základnej slovnej zásoby uvedenej v učebniciach, prípadne prostredníctvom autentických textov, ak ich učitelia nemčiny použijú na hodinách ako doplnkový materiál. Stále však prevláda postoj, že rakúska nemčina má nižší štatút, pričom sa aj v najčastejšie používaných učebniciach pre nemčinu ako cudzí jazyk preferuje naďalej ako „norma“ nemčina SRN.

Predloženým príspevkom chcem apelovať aj na učiteľov nemčiny, aby na vyššom stupni osvojovania si nemeckého jazyka venovali väčší priestor jednotlivým varietam nemčiny. Edukácia tým získa novú interkultúrnú (kulturologickú) perspektívu a bude dôslednejšie korešpondovať s požiadavkami komunikatívne orientovaného vyučovania. Okrem sprostredkovania autentického jazyka používaného v Rakúsku, s ktorým prichádzame do styku najintenzívnejšie kvôli blízkej susedskej polohe tejto krajiny, je potrebné poukázať aj na zvláštne postavenie švajčiarskej nemčiny v nemecky hovoriacom regióne, ktorá sa kvôli mediálnej diglosii - používaniu dvoch rozdielnych foriem jazyka v písanej (Hochdeutsch) a hovorenej oblasti (Schwyzerdütsch) - považuje za zvláštny prípad medzi národnými varietami nemčiny. Ako je známe, nemčina sprostredkovaná v učebniciach nemčiny ako cudzieho jazyka nekorešponduje s jazykom, ktorým sa hovorí vo Švajčiarsku v bežnej komunikácii. Aj písaná forma jazyka vykazuje v lexikálnej rovine početné rozdiely. Aby sa táto téma všeobecne etablovala v učebných obsahoch vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na rôznych stupňoch vzdelávania, je potrebné aj jej zakomponovanie do kurikul. Dôležité je aj transformovanie pluricentrického hodnotenia nemčiny do učebných obsahov na inštitútoch germanistiky.

Pre zvýšenie prestíže rakúskej, resp. švajčiarskej nemčiny v zahraničí sú potrebné aj jazykovopolitické opatrenia Rakúska a Švajčiarska, ktoré by sa mali odraziť aj v edukačnej realite. S tým súvisia predovšetkým nasledovné otázky:

- Uskutočňujú sa nejaké opatrenia na zvýšenie prestíže rakúskej nemčiny na Slovensku alebo v iných krajinách?
- Sú tieto opatrenia na Slovensku medzi učiteľmi známe a dostačujúce?
- Je k dispozícii doplnkový učebný materiál pre sprostredkovanie učebných obsahov vo vzťahu k rakúskej nemčine?
- Je k dispozícii dostatočný počet lektorov z tejto krajiny?

- Sú dostupné doplnkové doškolovacie materiály, resp. organizujú sa školenia na tému národných variet nemčiny?

Okrem certifikátnej skúšky „Rakúsky jazykový diplom“, ktorá je zacielená na hodnotenie všeobecných znalostí nemčiny, sa na Slovensku nerealizujú žiadne špeciálne opatrenia, ktoré by smerovali k zvýšeniu prestíže, resp. štatútu rakúskej nemčiny vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. Učitelia nemajú k dispozícii žiadny oficiálny doškolovací ani doplnkový učebný materiál, ktorý by aspoň čiastočne nahradil deficit informácií o rakúskej nemčine. Výnimkou sú on-line materiály, ktoré možno v prípade záujmu a osobnej zaangažovanosti učiteľa nájsť na internete. Tie však nie sú výsledkom žiadnych cielených propagačných opatrení. Učitelia nemčiny nemajú možnosť pravidelne sa zúčastňovať na školeniach alebo seminároch, ktoré by doplnili ich znalosti ohľadne jednotlivých variet nemčiny. Na Slovensku je len málo rakúskych lektorov, ktorí pôsobia na vysokých školách a nemôžu tak uspokojiť veľký záujem o lektorov na základných a stredných školách. Uvedené skutočnosti len potvrdzujú, že Rakúsko nepodporuje v dostatočnej miere jazykový trh vlastnej národnej variety vo vyučovaní nemčiny na Slovensku. S tým súvisí aj nižší štatút rakúskej nemčiny v porovnaní s nemčinou SRN, ktorí sa prejavuje aj v edukačnom procese na Slovensku. Výstupy z uskutočneného výskumu môžu priniesť aj viaceré podnety pre rakúsku jazykovú politiku voči zviditeľňovaniu rakúskych jazykových zvláštností, čo sa v budúcnosti môže odraziť aj na vyššom štatúte rakúskej nemčiny v zahraničí a skvalitnení edukačného procesu.

Použitá literatúra

- AMMON, U. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin; New York : Walter de Gruyter, 1995.
- CILLIA DE, R. 1996. *Europäische Integration – Deutsche Sprache – Österreichische Identität*. In: ÖDaF Mitteilungen 1. Innsbruck : Druckerei Augustin, 1996, s. 4-15.
- CLYNE, M. 1993. Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, R.: *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch mit nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien : Hölder/Pichler/Temsky, 1993.
- EBNER, J. 1980. *Wie sagt man in Österreich?* Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. Mannheim; Wien; Zürich : Dudenverlag, 1980.
- MUHR, R. 1997. Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept Deutsch als plurizentrische Sprache und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DAF. In: *Germanistische Linguistik. Studien zu Deutsch als Fremdsprache*. Hildesheim; Zürich; New York : Georg Olms Verlag, 1997, s. 179-201.
- WIESINGER, P. 1997. Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute. In: Stickel, G.: *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin; New York : Walter de Gruyter, 1997, s. 9-45.

<http://www.goethe.de/uun/pub/en18483.htm>

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Štefaňáková, PhD.
Katedra germanistických štúdií
Fakulta humanitných vied
Tajovského 40
974 04 Banská Bystrica

Recenzent: PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Aspects of culture and communication within foreign language learning

Tomaščíková, Slávka, Slovakia

Abstract

In foreign language learning both a teacher and a learner enter the complex of relationships linked to the aspects of languages, identities, cultures, and social reality. They function within the context of communication, and they are exposed to multi-layered texts produced within at least two particular cultures, in at least two different societies. This paper examines selected elements of the cultural discourse of language teaching and learning. It provides both theoretical and methodological justifications for the presence of cultural studies in foreign language learning, for the presence of culture in a language classroom. It is situated within a growing research interest in the study of intercultural and multicultural communication that was previously viewed as rather peripheral in the context of foreign language education.

Key words

Culture, learning, language, communication, education

The need to study language learning, its elements and complexity in the whole context of their functioning within the discourse of cultural communication has been strengthened during the last two decades. Analysis of this specific field of research has found its place within the study of anthropology, cultural studies, sociology, psychology, linguistics, and education.

The end of the 20th century and beginning of the 21st century's concern with matters of globalisation has moved the focus of communication studies to the areas of the relationships among cultures and the creation of identity. Consequently, communication studies cover the rich ground of recipients, users, consumers, audiences - who approach, create, consume, or are exposed to variety of materials in the context of individual or group communication within a particular culture, society, or global perspective. In her text Kominareciová (2007) discusses the place of communication within culture. For her culture is one of the most important systems within which communication occurs. The close link of communication to culture is because it expresses, sustains, and alters cultures. Other authors, for instance Demjanová (2003) and Gregová (2007) agree that culture directly shapes how we communicate, it teaches us specific requirements for individual kinds of interaction. Pascual (1998) adds that we are not born with attitudes about different religions, races, sexual orientations, and other aspects of identity. It is the cultural context we exist in that contributes to the formation of our views.

For post-modernism, communication represents a fundamental element linking society, culture and individual. Because contemporary society is highly complex, its elements change frequently. Communication is a mode by which knowledge is distributed to a society and as such, it is crucial in the discourse education for the role it plays in structuring an individual's sense of reality.

Intercultural and multicultural communication find their space within cultural studies. The field has its own discourses, methods, and approaches. Within cultural studies intercultural and multicultural communications are approached from a variety of perspectives. The period of the last ten years in the United Kingdom and the United States reveals research performed at universities and research centres the results of which are published by such prestigious publishing houses as Arnold, Blackwell, John Benjamins, Multilingual Matters,

Palgrave, Polity, Routledge, Sage, and British and American university publishers. Academic research papers regularly appear in communication journals such as *Communication Research, Discourse and Society, Journal of Communication, Human Communication Research, Language in Society*, and numerous others.

The present status of cultural studies is a result of rather complicated development within academia. In many European and North American universities cultural studies in the 1970s and 1980s focused mostly on visual culture. In some institutions cultural studies was often viewed as a complement to more traditional study of literature and art. In Britain cultural studies has been attached either to cultural studies centres (the most influential centre being the Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies) and/or they have found an important place of their own at universities, e.g., at Leeds, at the University of London, at the University of Leicester or at the Glasgow University. At present it is impossible to find a British university or a college without an element of cultural studies in both organization structure and course contents (Turner, 1996).

At the same time, various cultural elements become part of other humanities studies. Cultural studies is usually part of a broader area of study in modern languages departments. They can appear under different names - civilization studies in French tradition, landeskunde in German philologies, realia and stranovedenie in Slavic programmes are examples of this.

For foundations of cultural studies one has to go back to the beginning of the 20th century when mainly historians and sociologists like Max Weber discussed the need to study the products of culture. Their interest is predominantly in the ideology, power and sociology. Through the course of the 20th century, however, the object of cultural studies becomes richer and more complex. Not only the different means of communication with their changing historic roles, but also the creation of a popular culture and its reception by society result in the heterogeneity of the discipline.

It is obvious that critical cultural literacy should be listed among the most important goals for an individual at all levels of the education process. Effort to grasp and understand various messages produced by the cultures cannot be successful without acquiring particular analytic skills that help a user to discover, study and interpret its parts and then to uncover the cultural and institutional structures and mechanisms of their operation. Thus the analysis should encompass the institution, genre, text, language and many other aspects. It is the complexity of such an approach that is able to guarantee that the individual can decode the message and can find the information of cultural, social or ideological character that is either intentionally or unintentionally encoded in it. This include the ability to analyse intended and unintended messages, to identify various content genres, cultural, institutional and commercial forces and to understand that individuals and groups interpret messages differently.

The amount of material available for research and its variety is shown in the number of existing approaches, theories and methods of analysis. As stated above, cultural studies research is usually of a multidisciplinary nature and encompasses variety of theories among which one finds a social theory that deals with the character, functioning and impact of cultural communication, a normative theory that studies and prescribes the behaviour of institutions and their values, a performance theory that relates to cultural practices; and a common-sense theory that refers to the knowledge gained from everyday use of cultural products.

These rather general approaches, theories and methods can be further specified. Whether general or specific theories and methods are considered, none of the approaches can

function independently, since researchers, while focusing on one specific method or theory, cannot ignore aspects and elements analysed by others. At the same time, the choice of an approach, theory, method and focus on selected issues within studied material has to be very specific due to the broadness of the field, possible amount of material to be analysed and the potential richness of problems uncovered once the material begins to be analysed.

If the survey of approaches, theories and methods implemented in cultural studies is performed in an historic perspective, the shifts and changes become more visible. In the first half of the previous century, the dominance of socio-cultural and psychological approaches to culture is represented by works of the American sociologists Harold D. Lasswell, Paul F. Lazarsfeld, and Robert Merton. Together with European cultural criticism and the Frankfurt School with Theodor W. Adorno and Max Horkheimer (1972), they focus on content and consumers, thereby establishing the basis of critical theory later developed by their followers into hegemonic theories and the theory of manipulation. Their theoretical approaches would later be revised by the radical post-modern and post-structuralist theorists like Jean Baudrillard (1994), and the tradition continues in works of Neil Postman (1985) and Noam Chomsky.

The period of the 1950s-1970s introduces the cultural tradition of Birmingham School with fundamental texts written by Raymond Williams (1990), Richard Hoggart, and Stuart Hall (1980), and later with significant contributions by John Fiske (1987) and David Morley (2000). Their approaches to society, culture and media, influenced by both Marxism and structural anthropology study audiences together with representations within the contexts of influence and manipulation. In general, European Continental schools of that period used approaches, theories and methods of Marxism, sociology, psychoanalysis, structuralism and semiotics.

On the American continent a different, communication tradition was being developed by Harold Innis and Marshall McLuhan of the Toronto School. Empirical social sciences practices of the American tradition would later be combined with European structuralism and semiotics and there would be a visible shift towards the study of language in political communication (Tomaščíková, 2002). During the course of the second half of the 20th century the research within cultural studies becomes more divided and stratified.

Linguistics and its individual analytical methods also find their way into the analysis of cultural discourse. Semiotics is the fundamental basis for structuralist linguistics and for the social theory of culture.

Other groups of scholars focus on the process of the social construction of reality through social interaction. Social constructionism is a study of the nature of human and social knowledge and it concerns processes through which people explain, describe and find orientation in the surrounding world. The most important representatives of social constructionism of the period from the 1960s to 1980s are Peter L. Berger, Thomas Luckmann, Janet Beavin, Don Jackson, and Kenneth Gergen, followed by Vivien Burr, John Cromby and David Nightingale in the 1990s. They base their theory on the linguistic relativity thesis known as the Sapir-Whorf hypothesis which claims that reality is created through communication.

The fact that, at the beginning of the 1970s, structuralism is replaced by post-structuralism is reflected in the change of the focus of study in most academic fields. The communication-pragmatic orientation of linguistics has also undergone some changes. The analysis of the process of communication and its individual elements is enriched by the study of contextual nature of communication and under the influence of John L. Austin, John R.

Searle, and Ludwig v. Wittgenstein and also by the postulate that the relationship between language and reality is dynamic and that language is linked to human behaviour (Vaňko, 1999, p. 52).

Another important trend, sociological critical theory, points out patterns in material and examines how these define certain roles for individuals and groups in society. The critical discourse analysis employed by Teun van Dijk (1997) in order to explain how language is used in communication and how that language constitutes social and cultural changes combines textual and sociological analysis with political criticism. It views a text as spoken or written language, examines how that discourse is produced and interpreted, and focuses on socio-cultural practices (Corbett, 2003, p.13).

Semiotic theory states that individuals and groups signify themselves through the process of the selection of signs of various orders. Its leading theorists are Roland Barthes (2004), Umberto Eco (1979), Jan Mukařovský, Julia Kristeva, Jacques Lacan, and Christian Metz (Tomaščíková, 2002).

Amongst the methods of research into cultural studies material that are rather frequently used in the post-modern period, one finds both content and textual analysis. The analysis of content examines the presence of elements that represent individual aspects of outer reality and shows how these elements are composed into a whole (Burton & Jiráček, 2001, p. 41). This is a social-scientific method of describing and analysing the content of texts, either in quantitative or qualitative terms.

Textual analysis, on the other hand, focuses on meaning and how meaning is created/constructed by means of expression in the analysed text. For textual analysis one needs to be able to analyse a construct for its meaning by examining visual and audio systems (languages) or codes. Over time, textual analysis has undergone significant changes. The complexity of relations among producers, texts, audiences, and cultures, coupled with a rising awareness of the role of language in the post-modern period, have all led to postulates about the disconnection between the signified and the signifier and the power of the reader to decode the message of the communication in his/her own interests (Turner, 1996, p. 208).

Norman Fairclough (1999) defines textual analysis as being composed of two complementary types of analysis, linguistic and intertextual. For him, linguistic analysis shows how a text is created by a linguistic system (from phonetics, through grammar, syntax, and semantics, to the levels of organization of the text above the sentence level). Whereas intertextual analysis deals with how a text is organized via such conventions as genres or narratives that is orders of discourse. Intertextual analysis links text both societal and historical contexts (Fairclough, 1999, pp. 184-185).

The area of textual analysis also includes structural and semiotic elements, the goal of which is to decipher the components of the studied structure (Burton & Jiráček, 2001, p. 44). Semiotic analysis of communication is firstly interested in how meaning is created and then what the meaning is. It is sometimes also called visual literacy. Semiotic analysis can be connected with genre analysis and reveal how the codes and forms of particular genres help to produce meanings. In the process of analysis the complex relations among elements of signs, codes, structure, narrative, and text are uncovered.

The goal of the textual analysis is to deconstruct intentional and unintentional mechanisms of coding and decoding and to uncover which elements of social reality in its historic, cultural, political and economic contexts find their representation in the discourse

created by a variety of modes. Only a combination of content and textual analysis, which also embodies a semiotic component, will enable a student to understand how a text is constructed.

Roman Jakobson (1960), a Russian linguist, defines six constitutive factors of any communication. His model of communication describes the addresser (speaker, encoder, emitter, poet, author, narrator), who, thanks to a contact (a channel of communication between speaker and addressee), sends a message (parole, discourse, text), which refers to a context (referent, a social situation of the communication), to the addressee (decoder, hearer, listener, reader, interpreter), who at least partially shares a code (a language, a system of signs used) with the addresser.

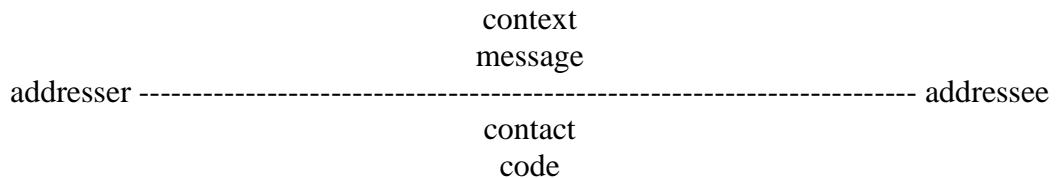


Figure 1.2.1 Roman Jakobson's (1960) model of communication (adopted from Lacey, 1998, p. 6).

Jakobson initially presents six functions of communication, each being directly connected to one of the six communication factors shown on the model; however, later revisions by Dell Hymes (1964) and cultural studies theorists result in more than the six original functions:

- 1, Referential function deals with reality orientation of the message – signs refer to elements of reality.
- 2, Metalingual function indicates the codes that are used in the process of reading the message.
- 3, Formal function suggests the importance of form into which the meaning is embedded.
- 4, The expressive function is described in terms of the relation of the message to the addresser (i.e. communication, expression of emotions, attitudes, status, class, etc.), whereas
- 5, the conative function performs the effect of the message on the addressee.
- 6, The phatic function related to the contact reflects the need to keep the channel of communication open.
- 7, Contextual function reflects the social situation in which the communication exists (Lacey, 1998, pp. 76-81).

The complex analysis of the completed process of encoding and decoding in the process of communication is a goal of cultural criticism. Ethnography focuses on the decoding part of the process and semiotics on the text itself. Focusing on an individual in the process of coding and decoding crucial meaning of the 'message' allows semiotics to function in the analysis, because it provides the methods for examining representations and meanings through the analysis of verbal and visual signs.

A similar communication model supporting the idea of the ability of a receiver of the message to decode it independently can be found in the book *Style in Fiction* (Leech & Short, 1981) wherein the authors discuss the difference between the real model of reality and the mock reality of fiction; they claim that the mock reality does not exist apart from the message

by which it is conveyed and the understanding of the mock reality depends on readers' knowledge of the real world.

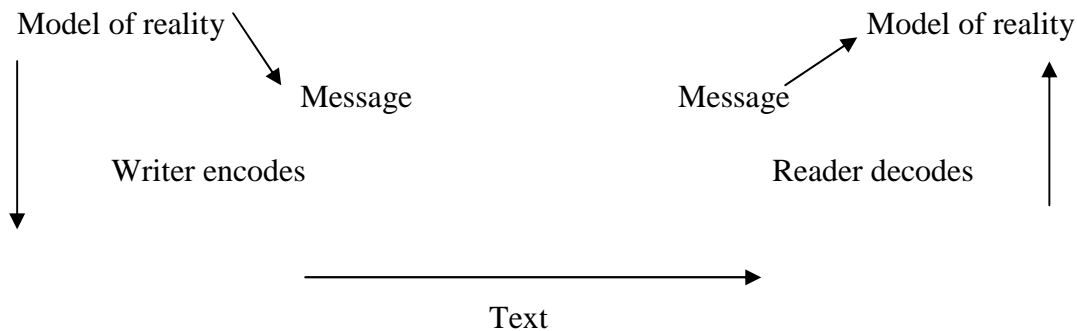


Figure 1.2.3 Model of literary communication (Leech & Short, 1981, p. 126).

It is important to note that Geoffrey Leech with Michael Short emphasize the active role of a receiver/reader and his/her active participation in the process of decoding the meaning.

In various sources the terms 'text' and 'discourse' label different concepts; some of the theorists use them as synonyms, for some the meaning of the two words overlap in a variety of degrees and still others very precisely specify the differences in their meanings. The way the two words are used in this work corresponds with the usage explained by a model designed by Geoffrey Leech and Michael Short (1981). While discourse is described as a communication between speaker and hearer, as an interpersonal activity that takes place in a social context, text is viewed as a message of the communication coded in its audio and/or visual medium. Texts are multimodal (Leech & Short, 1981, p. 209).

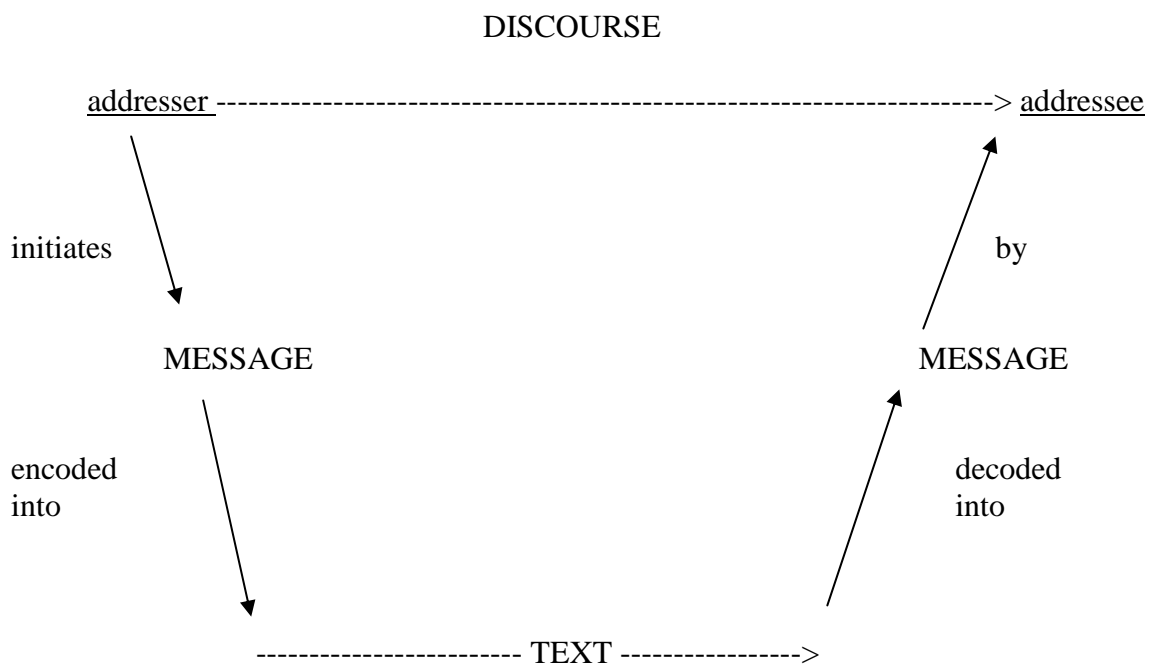


Figure 1.2.4 Discourse and text (Leech & Short, 1981, p. 210).

In the post-modern society, which can also be defined as the post-industrial or information society, individuals are bombarded by large numbers of messages. Quantity is preferred to quality in all spheres, whether the areas of production, consumption, or the political culture of information sources are considered. Individuals are exposed to a constant information flow full of controversial facts and values. Cultural pluralism, as one of the major characteristics of many societies, contributes to the relativity of value systems. As a result, central values can be problematised and may often completely disappear, which results in the mass culture's succumbing pragmatically in the areas of economic freedom and freedom of speech. Traditional values are not replaced by alternative ones.

Eclecticism is one of the elementary characteristics of post-modernism. Consumers listen to reggae, watch westerns, and eat at McDonald's. The line between art and kitsch is very fragile and all creators of materials and messages perform the single goal of attracting the attention of a consumer. The lack of (traditional) criteria causes the value of an element to be calculated on the basis of the profit it brings (Lyotard, 1991). Or as Max Horkheimer (1972) states, popularity is no longer about content or the truth of artistic production. The educated members of society do not decide about what should be considered to be art, it is the amusement industry making the decision about what people like (Horkheimer, 1972, p. 290).

All above may support the argument for the need to include culture, its elements and products into foreign language classroom. Without the account of culture and its place in intercultural and multicultural communication the foreign language learning can be considered incomplete.

Resources

- Barthes, R. (2004). *Mytologie*. Praha: Dokořán.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Michigan: University of Michigan.
- Burton, G. & Jiráček, J. (2003). *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal – studio.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Demjanová, L. (2003). Sociolingvistické faktory a ich vplyv na vyučovanie a osvojovanie si cudzích jazykov na druhom stupni základných škôl. In *Cudzíe jazyky v škole, Didaktická efektívnosť učebníc cudzieho jazyka, sekcia Moderné aspekty vyučovania cudzích jazykov* (pp. 33-38). Nitra: UKF.
- Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington : Indiana University Press.
- Fairclough, N. (1999). Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. In A. Jaworsky & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 183-211). London; New York: Routledge.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London; New York: Routledge.
- Gregová, R. (2007). Some remarks on the statistical research of quantity in English and in Slovak. In *Súčasná doslídžennja z inozemnoji filolohiji. Vypusk 5: zbirnyk naukovych prac* (pp. 366-371). Užhorod: Užhorodskyj nacional'nyj universytet.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall et al. (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138). London: Routledge; CCCS, University of Birmingham.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical Theory: Selected Essays*. New York: Seabury Press.

- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge; Massachusetts: MIT Press.
- Kominarecová, E. (2007). Communicating Successfully in Intercultural Context. In *PRACE naukovo Didaktyczne PWSZ w Krosnie. Zeszyt 19. Papers on language, Culture and Literature* (pp. 185-193). Krosno: SWSZ.
- Lacey, N. (1998). *Image and Representation: Key Concepts in Media Studies*. Basingstoke; New York: Palgrave.
- Leech, G. N. & Short, M. H. (1981). *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London; New York: Longman Group Limited.
- Lytard, J. F. (1991). Odpoveď na otázku: Čo je postmoderna? In E. Gál, & M. Marcelli (Eds.), *Za zrkadlom moderny* (pp. 92-105). Bratislava: Archa.
- Morley, D. (2000). *Home Territories: Media, Mobility and Identity*. London; New York: Routledge.
- Pascual, N. (1998). Apuntes sobre feminismo, literatura y deconstrucción. In M. A. Bel Bravo (Ed.), *La mujer en el 2000*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York; London; Victoria; Ontario; Auckland: Penguin Books.
- Tomaščíková, S. (2002). Masmédiá a slovenská spoločnosť. In *O interpretácii masmediálneho textu. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis, 17/2002* (pp. 135-159). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Turner, G. (1996). *British Cultural Studies: An Introduction*. London; New York: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1989). *Jazyk. Poznanie. Komunikacija. Sbornik rabot*. Moskva: Progress.
- Vaňko, J. (1999). *Komunikácia a jazyk*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa,.
- Williams, R. (1990). *Television Technology and Cultural Form*. London; New York: Routledge.

Contact address

Slávka Tomaščíková
Department of British and US Studies
Faculty of Arts, P. J. Šafárik University
Petzvalova č. 4
040 11 Košice
slavka.tomascikova@upjs.sk

Recenzent: Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Nielen o jazykovej príprave budúcich tlmočníkov (prekladateľov) na UKF v Nitre

On the Training of Future Interpreters (Translators) at UCP in Nitra

and Other Issues

Vančo, Michal, Slovenská republika

Abstrakt

Autor sa v príspevku zaoberá procesom prípravy budúcich tlmočníkov na OTR, FF UKF v Nitre, jeho pozitívami aj negatívami. Pozornosť venuje najmä slovenskej tradícii univerzitnej prípravy tlmočníkov s jej adekvátnosti vo vzťahu k potrebám spoločnosti.

Abstract

In his article, the author deals with the training and preparation of future interpreters at UCP in Nitra. He focuses on the techniques of interpreting that proved to be a useful instrument in terms of enhancing students' skills and command of the target language on the level of both professional and general language.

Kľúčové slová

translatológia, študijný plán, bakalárske štúdium, jazyková príprava, technika tlmočenia, konzekutívne tlmočenie, simultánne tlmočenie, odborný jazyk, pamäť

Key words

translatology, study program, Bc study, post-gradual MA study, language competence, technique of interpreting, consecutive interpreting, simultaneous interpreting, professional language, memory

Vo svojom príspevku sa venujem problematike výučby tlmočníkov (ako aj prekladateľov) na Oddelení translatológie, FF UKF v Nitre, kde pôsobím ako interný zamestnanec. V kontexte celkového zamerania tejto vedeckej konferencie a jej jednotlivých sekcií sa sústredím predovšetkým na jazykovú prípravu (v „opozícii“ k teoretickej príprave budúcich tlmočníkov), jej miesto v študijnom programe a praktické postrehy z hodín tlmočenia. V úvode príspevku poukážem na skutočnosti, ktoré sú pre celkovú koncepciu odbornej a praktickej prípravy študentov nášho oddelenia smerodajné, t.j. dané charakterom pracoviska a do značnej miery ovplyvnené tradíciou vysokoškolskej a univerzitnej prípravy budúcich tlmočníkov v geopriestore bývalého Československa a neskôr Slovenskej republiky. V stručnosti túto situáciu a jej vývin od roku 1971 na Slovenku predstavuje vo svojej didakticky ladenej štúdii E. Ehrngangová (2005, s. 91).

Štúdium tlmočníctva a prekladateľstva, ako už sám názov tohto odboru prezrádza, u nás doposiaľ nerozlišuje odbornú prípravu určenú zvlášť pre prekladateľov a zvlášť pre tlmočníkov. Táto skutočnosť so sebou prináša pozitívne ale aj negatívne prvky, ktoré priamo ovplyvňujú priebeh štúdia ako aj užšiu špecializáciu vyučujúcich v danom predmete (tlmočenie, prekladateľstvo). K pozitívam takto koncipovaného študijného plánu možno zaradiť komplexnosť prípravy študentov. Táto prebieha v rozsahu od seminárov zameraných na umelecký preklad, odborný preklad, rétoriku, dejiny literatúry, ... až po konzekutívne a simultánne tlmočenie. Dalo by sa teda predpokladať, že v súčasnosti absolventi tak

bakalárskeho ako aj magisterského štúdia získajú počas celkove piatich rokov štúdia všeobecný prehľad aktuálnych teoretických poznatkov z oblasti translatológie. Translatológia samotná, ako moderný a dynamický člen vedných odborov v oblasti humanitných vied si pozorné štúdium nielen zaslúži, dokonca si ho v dôsledku najnovších globalizačných trendov v zmysle svojej interkultúrnej a medzijazykovej komplexnosti vyžaduje. Podrobné štúdie venované jednotlivých konštitutívnym zložkám procesu osvojovania si praktických a teoretických vedomostí a zručností na úrovni, či už kognitívnej psychológie alebo sociokultúrneho rozmeru prekladu a tlmočenia v praxi, sa v ostatnom čase v nebyvanej miere objavili nielen v rámci prípravy študijných materiálov, ale aj samostatne prebiehajúcich vedeckých projektoch v krajinách ako Nemecko, Francúzsko, USA, t.j. v krajinách, kde sa inštitút tlmočníka, resp. prekladateľa vníma ako autonómna jednotka už spomínanej interkultúrnej komunikácie. (pozri: Rakšányiová 2005, s. 9-12).

Na druhej strane však takto široko koncipovaný zámer štúdia, t.j. obsiahnuť prekladateľské aj tlmočnicke skúsenosti a navyše teoretickú bázu, akoby nekorešpondoval s reálnym potrebami trhu, spoločnosti ale ani s tradíciou prípravy tlmočníkov a prekladateľov v zahraničí (napr. Nemecko, Francúzsko). Na čo narážam? Predovšetkým ide o nekonzekventný prístup k tlmočeniu ako separátnej vedenej no predovšetkým praktickej disciplíny, ktorá z historického hľadiska akoby vždy stála v tieni príbuznej, no jednako autonómnej disciplíny – prekladateľstva. Obe disciplíny sa v laickej ale bohužiaľ aj odbornej praxi často vnímajú ako súbor navzájom sa dopĺňajúcich zručností, zastrešených hypernymami: prekladateľstvo a tlmočenie. Týka sa to predovšetkým percepcie praktického rozmeru a dopadu oboch činností v každodennej realite. Žiada sa však povedať, že uvedenú skutočnosť je možné a potrebné vnímať z viacerých zorných uhlov.

Hoci primárne nemám na mysli teoretické práce venované translatológii aj v tomto kontexte môžeme uviesť príklady, kde z čisto pragmatických dôvodov napríklad publikácie či monografie zamerané na preklad právnych textov obsahujú aj štúdie venované výsostne tlmočnickej praxi Tieto prirodzene formálne narúšajú koncepciu daných vedeckých prác. Vo všeobecnosti však nejde o ojedinelý jav. V našom geopriestore má uvedená situácia rôzne príčiny a netýka sa iba Slovenskej reality. Príčiny na jednej strane súvisia s malým potenciálom trhu s odbornou literatúrou, veľmi úzkou profiláciou a špecializáciou a v neposlednom rade s nesystémovými riešeniami viacerých problematických otázok zo strany ministerstva školstva (reforma vysokého školstva, systém akreditácie, etc.) Avšak obdobnú, možno aj iba zdanlivú laxnosť v metodologickom prístupe by sme potom asi paralelne mohli očakávať aj v iných vedných disciplínach. Je tomu naozaj tak?

Uvedená nekonzekventnosť v prístupe k integrálnym konštituentom pojmu translatológia sa prejavuje aj v kontexte praktickej prípravy budúcich absolventov odboru prekladateľstva a tlmočníctva. O tomto probléme z pohľadu prípravy budúcich prekladateľov zaujímavu píše S. Preložníková (2006), ktorá upozorňuje na neadekvátnosť ustrnulého prístupu našich univerzít k praktickej príprave prekladateľov odborných textov. Táto je podľa nej v mnohom zaostáva v porovnaní so západnými krajinami. Rovnako ako príprava tlmočníkov totiž nezohľadňuje potreby transformujúcej sa spoločnosti a trhu. Akademický a profesionálny charakter štúdia dve neoddeliteľné zložky u nás ešte stále nenašli cestu k sebe.

Predtým než sa dostanem k vlastnej jazykovej príprave budúcich tlmočníkov (ale aj prekladateľov), viackrát sa odvolám na študijný plán akreditovaný na našom pracovisku (pozri prílohu). Z celkového počtu vyučovaných predmetov, ich zamerania a cieľov sa dá, i keď možno iba čiastkovo, odčítať viacero skutočností a ich vplyv a dopad na celkový profil absolventov. Ako som už v úvode uviedol, je nevyhnutné brať do úvahy tradíciu výučby ako

aj „akreditovateľnosť“ odboru na jednotlivých univerzitách či vysokých školách na Slovensku. Problémy s garantmi na úrovni profesor a docent zatiaľ neumožňujú akreditovať odbor tlmočenie a preklad ako dve separátne formy štúdia, čím by sa obom disciplinám zákonite dostal väčší priestor vo forme predmetovej dotácie. To by viedlo k možnosti vytvoriť potrebné semináre na prehĺbenie a rozšírenie si znalostí cieľového jazyka ako aj zvýšenie hodinovej dotácie seminárov tlmočenia v bakalárskom štúdiu.

Ak sa pozorne pozrieme na súbor predmetov v prílohe, zistíme, že v bakalárskom napr. štúdiu figurujú iba dva predmety praktického tlmočenia (Tlmočenie 1, Tlmočenie 2). Tieto študenti bakalárskeho tlmočenia absolvujú v poslednom ročníku štúdia a obe disciplíny sú primárne venované základným zručnostiam tlmočnickej praxe. Nie je v nich časový priestor venovať sa prehĺbeniu jazykovej kompetencie študentov, nakoľko semináre sú maximálne zamerané na oboznámenie študentov so základmi techniky konzekutívneho a simultánneho tlmočenia. Technika tlmočenia je skutočne náročná. V dvoch semestroch seminárov tlmočenia ktoré sú k dispozícii popri jej výučbe jednoducho nie je priestor na paralelnú výučbu odborného jazyka ani na cieľové a predovšetkým systematické zlepšovanie všeobecnej znalosti cieľového jazyka. Nehovoriac už o diferenciacii jazyka B a C v prípade, že študent absolvuje štúdium v aprobácii s iným jazykom (na UKF je možnosť kombinácie ruského, anglického a nemeckého jazyka). Štúdium tlmočenia napríklad v Nemecku, Francúzsku či USA je prísne diferencované vo vzťahu k jazykovej vybavenosti študentov, kde okrem materinského jazyka (jazyk A) môže študent ukončiť štúdium iba s jedným jazykom B (ide o jazyk do ktorého sa tlmočí z materinského jazyka) alebo s dvomi jazykmi C (ide o jazyky z ktorých sa tlmočí do materinského jazyka). Na Slovensku tento aspekt metodologického prístupu k výučbe a koncepcii študijných plánov doposiaľ na univerzitách absentuje. Dochádza tak k istej forme kopírovania zažitej predstavy zo strany laickej verejnosti, že každý kto ovláda cudzí jazyk, alebo kto ho učí zákonite dokáže aj tlmočiť. Opak je pravdou.

Z uvedenej prílohy (časť a) je rovnako zrejmé aj inherentné prepojenie štúdia prekladateľstva a tlmočenia. Okrem predmetov *Anglické idiómy*, *Obchodná angličtina I a II*. a *Špeciálny jazykový proseminár* sa tak popri prakticky koncipovaných seminároch morfológie a syntaxe počas troch rokov štúdia odbornému ani všeobecnému jazyku nevenuje zvýšená pozornosť ani systematická a cieľavedomá výučba. Týmto sa dostávame k vlastnej jazykovej príprave budúcich tlmočníkov.

Zo skúseností za ostatné akademické roky sa dá paušálne generalizovať zistenie, že všeobecná jazyková pripravenosť adeptov na vlastné štúdium prekladateľstva a tlmočenia je lepšia ako v prípade študentov v študijnom odbore všeobecnovzdelávacie magisterské štádium – učiteľstvo (táto v ostatných rokoch stále viac upadá). To znamená, že v priemere sa k nám na oddelenie dostanú cez prijímacie skúšky študenti s úrovňou znalosti cudzieho jazyka B2 (cca 70%) a C1 (cca. 30 %) ERR. Ak sa nad uvedenými údajmi zamyslíme, zákonite dôjdeme k záveru, že úroveň B2 ale ani C1 nie je pre potreby kvalitného tlmočnickeho alebo prekladateľského výkonu dostačujúca. Aby sa situácia z časti riešila boli do novoakreditovaného študijného plánu bakalárskeho štúdia z roku 2009 formou voliteľných seminárov doplnené nové semináre zamerané na právnickú angličtinu.

Ak vychádzame z reality každodennej praxe prekladateľov a tlmočníkov na našom trhu, tak je dôležité uvedomiť si, že profesia tlmočníka/prekladateľa potrebuje okrem zvládnutia všeobecného jazyka aj znalosť odbornej terminológie. Je logické, že všetky odbory a oblasti sa formou vysokoškolského štúdia pokryť nedajú, avšak tie najviac frekventované, teda oblasť ekonomiky, práva a z časti aj všeobecného technického jazyka sú nevyhnutné. Dokonca nielen formou jazykových seminárov ale aj formou odborných prednášok, kde

študenti môžu pochopiť a osvojiť si teoretické východiská problematiky. Prednášky z práva a ekonómie sú v západných krajinách neoddeliteľnou súčasťou odbornej prípravy tlmočníkov a prekladateľov.

U nás sa doposiaľ tento koncepčný nedostatok rieši formou samotných seminárov tlmočenia (iba v magisterskom štúdiu). Tieto z viacerých hľadísk supľujú spomínané nedostatky. Vyučujúci v rámci výučby konzekutívneho a simultánneho tlmočenia koncipujú príhovory pre študentov tak, aby okrem sa okrem techniky dala časovo ako-tak postihnúť aj odborná terminológia. Je to časovo ale aj obsahovo veľmi náročné, nakoľko študenti si v tomto štádiu iba osvojujú prácu s krátkodobou pamäťou, s tzv. štiepením pamäti a maximálnou koncentráciou na počutý text. Postupnosť krokov je pri výučbe nevyhnutná a vyučujúci nemá k dispozícii veľký časový priestor. Riešenie je preto ako také znovu nekomplexné, nakoľko sa robí kompromis vždy na úkor jednej zo spomínaných zložiek (tlmočnicka technika vs. terminológia). V ideálnom prípade by sa seminár odborného jazyka obsahovo dopĺňal so seminárom tlmočenia. Absolútnym imperatívom v tomto kontexte sú aj praktické semináre hovorenia, resp. ústnej produkcie. Aj tieto zatiaľ nie sú k dispozícii.

Dovolím si vysloviť presvedčenie, že k systémovej a koncepcnej zmene uvedených negatív môže prispieť iba uvedomenie si skutočnosti, že teoretickou „výbavou“ pre budúceho tlmočníka je hlavne jazyková pripravenosť a znalosť problematiky, s ktorou pracuje. Rovnako ako chemik pri práci potrebuje dokonale ovládať periodickú tabuľku chemických prvkov tak aj tlmočník pre úspešné vykonávanie tlmočnickej praxe musí zvládnuť predovšetkým jazyk v ktorom pracuje.

Zlepšenie súčasnej situácie teda vidím hlavne posilnením množstva praktických seminárov tlmočenia (aj na úkor niektorých redundantných teoretických seminárov) ako aj proseminárov zameraných na ciele zdokonaľovanie jazykovej kompetencie našich študentov na úrovni C1 a C2 ERR (+ odborný jazyk). Iba tak môžeme dospieť k produkcii absolventov schopných flexibilne reagovať na podmienky trhu, ktorých kvalitu ocenia ich budúci klienti.

Použitá literatúra:

Rakšányiová, J.: Preklad ako interkultúrna komunikácia. Bratislava:AnnaPress, 2005, 143s, ISBN 80-89137-09-1.

Ehrgagová, E.: Translatológia – veda a didaktika. In: Preklad ako kultúrna komunikácia. Bratislava : AnnaPress, 2005, s. 91 – 99. ISBN 80-89137-09-1.

Preložníková, S.: Profesionalizácia výučby odborného prekladu v Európe. In: 35 rokov výučby prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku, 1970-2005. Bratislava : Letra, 2006, s. 143-153, ISBN 80-967905-7-9.

Kontaktná adresa:

PhDr. Michal Vančo, PhD
OTR FF UKF v Nitre
Štefánikova
Nitra
mvanco@ufk.sk

Recenzent: PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Príloha

- v prílohe je uvedený študijný plán pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva v aprobácii anglický jazyk, bez všeobecného základu (zdroj: www.ukf.sk)

časť a): bakalárske štúdium

Povinné predmety

Blok - 1. stupeň TR A - JS - PP Anglický jazyk a kultúra									Min. 46 Kreditov
Skratka	Názov	Akt.	Kredit	Rozsah	Ukonč.	Roč.	Sem.	Podmieňujúce	Vyučujúci
OTR/A AP/05	Akademický proseminár		3	2C	PH	1	Z		
OTR/A F I/05	Fonetika 1		3	1P + 2C	S	1	Z		
OTR/A F II/05	Fonetika 2		3	1P + 2C	S	1	L	OTR/A F I/05	
OTR/A UL/05	Úvod do štúdia literatúry		2	1P + 2C	S	1	Z		
OTR/A RUSaK/05	Reálie, dejiny a kultúra USA a Kanady		2	2C	PH	2	Z		
OTR/A Mo I/05	Morfológia 1		3	1P + 2C	S	1	L		
OTR/A RVB/05	Reálie, dejiny a kultúra Veľkej Británie		2	2C	PH	1	L		
OTR/TR/A PrA/06	Prekladateľská analýza		3	2C	PH	2	Z		
OTR/A Mo II/05	Morfológia 2		3	1P + 2C	S	2	Z	OTR/A Mo I/05	
OTR/A S I/05	Syntax 1		3	1P + 2C	S	2	L		
OTR/A PREKL1/05	Preklad 1		3	2C	PH	2	L		
OTR/A S II/05	Syntax 2		3	1P + 2C	S	3	Z	OTR/A S I/05	
OTR/A LEX/05	Lexikológia		3	1P + 2C	S	3	Z	OTR/A S II/05	
OTR/A PREKL2/05	Preklad 2		3	2C	PH	3	Z		
OTR/A TLM1/05	Tlmočenie 1		2	2C	PH	3	Z		
OTR/A TLM2/05	Tlmočenie 2		2	2C	PH	3	L		
OTR/A PST/07	Praktická štylistika		3	1P + 1S	S	3	L		

Povinne voliteľné predmety

Blok - 1. stupeň TR A - JS - PVP Anglický jazyk a kultúra									Min. 19 Kreditov
Skratka	Názov	Akt.	Kredit	Rozsah	Ukonč.	Roč.	Sem.	Podmieňujúce	Vyučujúci
OTR/A ALT/05	Analýza literárneho textu		2	2C	PH	1, 2	L	OTR/A UL/05	
OTR/A ALT/05	Analýza literárneho textu		2	2C	PH	1, 2	Z	OTR/A UL/05	
OTR/A AgL19/05	Anglická literatúra 19. storočia		3	1P + 2C	S	2, 3	L	OTR/A ALT/05	
OTR/A AgL19/05	Anglická literatúra 19. storočia		3	1P + 2C	S	2, 3	Z	OTR/A ALT/05	
OTR/A AmL19/05	Americká literatúra 19. storočia		3	1P + 2C	S	2, 3	L	OTR/A ALT/05	
OTR/A AmL19/05	Americká literatúra 19. storočia		3	1P + 2C	S	2, 3	Z	OTR/A ALT/05	
OTR/A AgL20/05	Anglická literatúra 20. storočia		3	1P + 2C	S	3	L	OTR/A AgL19/05	
OTR/A AgL20/05	Anglická literatúra 20. storočia		3	1P + 2C	S	3	Z	OTR/A AgL19/05	
OTR/A AmL20/05	Americká literatúra 20. storočia		3	1P + 2C	S	3	L	OTR/A AmL19/05	
OTR/A AmL20/05	Americká literatúra 20. storočia		3	1P + 2C	S	3	Z	OTR/A AmL19/05	
OTR/A DL 1/07	Detská literatúra 1		3	1P + 2S	PH	2, 3	L		
OTR/A DL 1/07	Detská literatúra 1		3	1P + 2S	PH	2, 3	Z		
OTR/A Ang I/05	Anglické idiómy		2	2C	PH	1, 2, 3	L		
OTR/A Ang I/05	Anglické idiómy		2	2C	PH	1, 2, 3	Z		
OTR/A SJS/05	Špeciálny jazykový seminár		2	2C	PH	1, 2	L		
OTR/A SJS/05	Špeciálny jazykový seminár		2	2C	PH	1, 2	Z		
OTR/A PrP I/05	Prekladový proseminár		2	2C	PH	3	L		
OTR/A PrP I/05	Prekladový proseminár		2	2C	PH	3	Z		
OTR/A PP/07	Písomný prejav		2	2S	PH	2	L		
OTR/A PP/07	Písomný prejav		2	2S	PH	2	Z		

OTR/A UJ/07	Úvod do štúdia jazyka		2	2P	S	1	L		
OTR/A UJ/07	Úvod do štúdia jazyka		2	2P	S	1	Z		
OTR/A OA I/04	Obchodná angličtina		2	2C	PH	2, 3	L		
OTR/A OA I/04	Obchodná angličtina		2	2C	PH	2, 3	Z		
OTR/A OA II/04	Obchodná angličtina II.		2	2C	PH	2, 3	L		
OTR/A OA II/04	Obchodná angličtina II.		2	2C	PH	2, 3	Z		
OTR/A RUSaK 2/07	Reálie, dejiny a kultúra USA a Kanady 2		2	2S	PH	1, 2, 3	L		

Príloha

časť b): Magisterské štúdium

Blok - Hlavné štúdium TR A - JS - PP Anglický jazyk a kultúra									Min. 26 Kreditov
Skratka	Názov	Akt.	Kredit	Rozsah	Ukonč.	Roč.	Sem.	Podmieňujúce	Vyučujúci
OTR/TR/A S/08/08	Súčasný anglický jazyk		4	1P + 2S	S	1	Z		
OTR/TR/AKT/06	Konzekutívne tlmočenie		4	2S	S	1	Z		
OTR/TR/APOT1/07	Preklad odborných textov 1		5	2S	PH	1	Z		
OTR/TR/AST 1/06	Simultánne tlmočenie 1		4	2S	S	1	L		
OTR/TR/APOT2/07	Preklad odborných textov 2		5	2S	PH	1	L		
OTR/TR/AST 2/06	Simultánne tlmočenie 2		4	2S	S	2	Z		

Povinne voliteľné predmety

Blok - Hlavné štúdium TR A - JS - PVP Anglický jazyk a kultúra									Min. 14 Kredito v
Skratka	Názov	Akt.	Kredit	Rozsah	Ukonč.	Roč.	Sem.	Podmieňujúce	Vyučujúci
OTR/A AmL20m/07	Americká literatúra 20. stor.		3	1P + 2S	S	1	L		
OTR/A AmL20m/07	Americká literatúra 20. stor.		3	1P + 2S	S	1	Z		

AngL20m/07				2S					
OTR/A AngL20m/07	Anglická literatúra 20. stor.		3	1P + 2S	S	1	L		
OTR/A Pragm/07	Pragmatika		2	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/A Pragm/07	Pragmatika		2	2S	PH	1	L		
OTR/TR/A KAT/06	Komunikačná analýza textu		2	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/TR/A KAT/06	Komunikačná analýza textu		2	2S	PH	1	L		
OTR/TR/A NK/06	Neverbálna komunikácia		2	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/TR/A NK/06	Neverbálna komunikácia		2	2S	PH	1	L		
OTR/A TP/07	Tlmočnícky proseminár 1		3	2S	PH	1	L		
OTR/A TP2/07	Tlmočnícky proseminár 2		3	2S	PH	2	Z		
OTR/TR/APUT /06	Preklad umeleckých textov		3	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/A PUT2/07	Preklad umeleckých textov 2		3	2S	PH	1	L		
OTR/A Socl/07	Sociolingvistika		2	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/A Socl/07	Sociolingvistika		2	2S	PH	1	L		
OTR/A PrPr/07	Prekladový proseminár		3	2S	PH	1, 2	Z		
OTR/A PrPr/07	Prekladový proseminár		3	2S	PH	1	L		

Emotions in Teaching Young Learners

Wójcik, Katarzyna, Poland

Abstract

The role of emotions in teaching English to young learners is of great importance. Emotions can be regarded as the most important factor of effectiveness. The main aim of teaching English as a foreign language to young learners is to raise their interest in English. Moreover those first years of contact with language will decide on the future learning abilities. The aim of my article is to emphasise the significancy of teaching English to young learners, and to prove the impact of emotions on learning process.

Key words

Emotions, emotional intelligence, motivation, young learners

Foreign language became in Poland a compulsory subject for young learners in year 2008. Although a lot of plans were made it didn't prevent occurring problems. The most important are teachers' qualifications. English teachers used to working with teenagers and adults find it difficult to work with young learners. In teaching English to young learners the pedagogical competence is much more important than linguistic competence. Therefore those two competences should go in pair. Unfortunately the graduates of English studies usually do not have enough pedagogical knowledge. It causes many problems, and badly affects young learners. Each person who wants to work with young learners should be conscious of great role of emotions in language acquisition, which is the topic of this article.

The main aim of teaching English to young learners is to motivate them to learn English and to make them accustomed to it. However a lot of teachers forget about this aim and make their students afraid of their lessons. I have heard from many parents that their children are afraid of going to school, or they are suffering stomach-aches because of English lesson. There can be two reasons of this situation teacher probably does not know how to work with children or he/she is not able to work with them. We should not cheat ourselves there are teachers who get on well with teenagers, but hate working with young learners and they should not be forced to do it otherwise both sides will suffer.

Young learners are very specific group of learners. They haven't got intrinsic motivation they easily get discouraged, but on the other hand they have got natural interest and they are not surprised with different sound of English. These few features determine the process of teaching English and emphasize the significancy of emotions.

The role of emotions

I believe everybody remembers from his or her school years a moment of standing at the blackboard and not knowing what to say. Fortunately the development of technology made us able to explain this situation. The survey made by LeDoux and Goleman lets us understand the process of emotions and its connection with learning. Emotions are neurological function of human's brain. The word *emotion* comes from Greek *motere* means to move, and prefix *e-*, means some direction. According to the etymology of the word *emotion* we can define it as feeling that convinces us to make an effort or to give up. The brain structure mainly responsible for emotions is part of limbic system called amygdale. Amygdale is an emotional guide or an alarm centre. Each stimulus that we receive goes with

emotional impulse which can be either positive or negative. If the impulse is positive amygdala lets it flow to neocortex, where the process of thinking and learning takes place. However if the emotional impulse is negative the amygdala starts the alarm. Before the information goes to neocortex, the signal to fight is send by amygdala to the most important structures of the brain. The process of thinking is then disturbed by the production of noradrenalin, which forces us to fight for our lives or run away like primitive organisms did. The only thing we know is the danger, and that is the reason we do not know any answers at the blackboard. Our heart is working faster and there isn't any place for thinking.

Consequently undervaluing children's emotions causes many difficult situations during lessons. We cannot expect emotions disappear. Can you imagine the world without emotions? The life would be pointless, nothing would make us happy or sad, the empathy also would not be possible. Living without emotions would make people handicapped.

Emotional intelligence

Goleman regards ability to understand and control emotions as emotional intelligence. There are of course as many followers as opponents of this conception. However all of them have to admit that controlling our emotions is highly desirable ability. In everyday life we hear terrible information about people who were not able to do it. Tragedies in Germany or United States, where teenagers came to the school and killed or hurt so many people, show how big the crisis of emotions is. In work or private life we also have to be able to think emotionally. To take proper decisions we have to be able to count the risk or foretell the results of our behaviour.

Goleman convinces us that emotional education starts very early in the childhood, but it has to be continued through our lives. The modern teacher should be conscious of great importance of emotional training and should also take responsibility for that. Our world becomes emotionally handicapped, the speed of living and working makes us frustrated. The same thing happens to our children and teacher's role is to explain how to control it.

Teaching tips

To make your teaching effective there are a few very simple tips to follow.

1. Make sure nobody is afraid of you. If you start speaking in foreign language from the very beginning children won't understand you and it can make them confused or scared. On the basis of my experience I can say it is better to use foreign and mother language at the beginning.
2. Make sure the classroom looks nice and safe. The sense of security is fundamental for creating positive emotions.
3. Take care about atmosphere. Nobody can laugh at others mistakes. Everybody has to know each other.
4. Remember about language incubation. Do not force the children to speak if they don't want to. It will make them scared, and discouraged.
5. Whatever the child says tell it is very well.
6. Remember everybody can have a bad day.
7. Each day let the children to express their mood. For example with a drawing of a sun with happy or sad face, or telling numbers (5- I feel very well, 1 – I feel terrible).

8. Make your lesson as interesting as possible, by using natural objects and games.
9. Convince them that learning is not obedience; it is the most pleasant thing in the world.
10. Remember you are the first English teacher that the child sees; his or her learning future depends on you. Whatever you do it will reflect on future language acquisition.

Summarizing teaching English to young learners is a very difficult job. It cannot be done by everybody. The young learners' teacher should be open-minded, patient, creative person, who loves children. Its effectiveness depends on the emotional side of learning process. Furthermore the linguistic future and attitude to learning depends on those first years of contact with language. Respecting children's emotions and positive atmosphere can provide success in further years. Unfortunately very often young learners are taught by incompetent teachers, which fact causes irreversible damage.

We should remember Anon's words *The teachers influence the eternity. Nobody knows where and when their power finishes.* But we also should know that having a power, means being responsible for others.

Resources

- Damasio, A.: *Descarters' error: Emotion, Reason and the Human Brain*; Penguin Books, London 2005 ISBN 0 14 30 3622 X
- Goleman, D.: *Inteligencja emocjonalna*; Media Rodzina of Poznań; Poznań 1997, ISBN 83-72-78-034-3
- Goleman, D.: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*; Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań; Poznań 1999, ISBN 83-85594-81-7
- LeDoux J.: *Emotional, Memory Systems in the Brain*; W: *Behavioral and Brain Research* 1993/58
- Psychologia dziecka*; Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.; Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Warszawa 1995, ISBN 83-02-37118-8
- Rewolucja w uczeniu*; Dyrden G., Jeanette Vos; Wydawnictwo Zysk i Spółka; Poznań 2003; ISBN 978-83-7298-457-9
- Spitzer, M.: *Jak uczy się mózg*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2007 ISBN 978-83-01-15261-1

Contact address:

Katarzyna Wójcik
Ul. M.T. Kierocińskiej 24/140
41-209 Sosnowiec
madej_k@wp.pl

Recenzent: doc. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

RECENZIA

Silvia Pokrivčáková – Jozef Filo (eds.)

Cudzie jazyky v škole 5

Nitra: PF UKF, 2008, 260 s.

ISBN 978-80-8094-416-2

Publikácia *Cudzie jazyky v škole 5* vznikla ako súčasť realizácie projektu KEGA3/6308/08 *Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL a projektu KEGA č. 3/6311/08: Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy.*

Príspevky zborníka je možné rozdeliť do niekoľkých tematických súborov, čomu zodpovedá aj editorské radenie príspevkov. Najobsiahlejšia je sekcia príspevkov z oblasti Metodiky, v rámci ktorej tvoria východiskový rámec príspevky zaoberajúce sa problematikou vyučovania cudzieho jazyka na 1. stupni základných škôl. Článok Beáty Hockickovej, Viery Chebenovej a Ruženy Žilovej *Začíname s vyučovaním cudzieho jazyka na prvom stupni základnej školy* (strana 7) sa venuje dôležitosti začiatku výučby cudzieho jazyka už na 1. stupni základnej školy. Naň nadväzujú články autorov Juraja Butaša *Navrhovaná a schválená nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných školách z pohľadu potreby učiteľov* (strana 12), Dariny deJaegher a Silvie Pokrivčákovovej *Vzdelávanie učiteľov ZŠ v oblasti cudzích jazykov ako predpoklad uplatňovania Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách* (strana 17) zaoberajúce sa návrhom Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách.

Nasleduje súbor štyroch článkov *Cieľ, obsah a techniky cudzojazyčnej výučby pre mladších žiakov* (Zdenka Gadušová), *Spôsoby plánovania vyučovania cudzieho jazyka na 1. stupni základnej školy* (Jana Hart'anská), *Vyučovanie cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ* (Diana Patricia Varela Cano) a *Detská literatúra v cudzojazyčnom vyučovaní na základnej škole* (Beáta Hockicková, Daniela Mügllová), ktoré sa zaoberajú rôznymi spôsobmi práce so žiakmi mladšieho školského veku. Príspevok *Jazyk by sa nemal len vyučovať, musí sa jednoducho učiť* (Beáta Menzlová), strana 47, tvorí úvod do komplexu článkov koncentrujúcich sa na aspekt motivácie vo výučbe jazykov. Autorka vyzdvihuje význam naratívnej metódy a metódy CLIL ako jedných z najefektívnejších foriem jazykového vzdelávania v materských a základných školách.

Nasledujúce príspevky *K rozvíjaniu motivácie na 1. stupni ZŠ* (Elena Zelenická), *Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov ku učebnej činnosti a profesijná sebareflexia učiteľov* (Marianna Hupková), *Motivácia v procese riadenia edukačného procesu v podmienkach základnej školy* (Anna Klimentová), *Klíma triedy a jej vplyv na motivovanie žiakov do učebnej činnosti* (Jana Hanuliaková) sa venujú motivačným činiteľom, aplikácii teoretických východísk motivácie žiakov, definovaniu pojmov potreba, motivácia, stimulácia a vplyvu učiteľa na motiváciu, motivačnej sile klímy triedy a činiteľom klímy triedy.

Článok *Kultúra národa ako motivačný prostriedok v cudzojazyčnej edukácii* (Gabriela Tkáčová) tvorí most medzi príspevkami zaoberajúcimi sa motiváciou a článkami, ktoré sa koncentrujú na aspekt implementovania kultúrnej a interkultúrnej stránky do cudzojazyčnej výučby. Edita Kominarecová sa v príspevku *Rozvoj porozumenia kultúrnej diverzity v jazykovom vzdelávaní* zaoberá kurzom multikultúrnej komunikácie, jeho sylabom a cieľmi. Soňa Grofčíková sa vo svojom príspevku *Vzdelávacie stratégie eliminujúce poruchy v učení* sa venuje možnostiam vzdelávania detí s poruchami učenia v bežných školách. Článok *Jazyk používaný na tradičných hodinách jazyka a na hodinách CLIL-u* (Danica Gondová) sa zaoberá problematikou efektívneho vyučovania cudzieho jazyka a faktormi, ktoré ju

ovplyvňujú a zameriava sa na tradičné hodiny a hodiny CLIL. Autor článku *Integrácia umeleckovýchovných aktivít do vyučovacieho procesu nemčiny ako cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ* (strana 105) Peter Halász odporúča do vyučovacieho procesu nemeckého jazyka na primárnom stupni vzdelávania integrovať literárno-dramatické, výtvarné a hudobné aktivity. Príspevok *Experimentálne overovanie bilingválnej formy výučby na primárnom stupni vzdelávania*, strana 110 (Mária Kuklová – Eva Malá) oboznamuje čitateľov s praktickými skúsenosťami uplatňovania metodiky CLIL na základnej škole Hradná ul. V Nových Zámkoch.

Základné komparatívne porovnanie procesov učenia sa osvojovania si cudzích jazykov na základe neurofyziologických funkcií prinášajú články *Učenie verzus osvojovanie si vedomostí pri výučbe cudzích jazykov* na stranách 112 a 151 a *Neurodiaktika a jej uplatnenie vo výučbe cudzích jazykov* (Dušan Valábik). Autorka článku *Európska jazyková politika a jej vplyv na vyučovanie cudzích jazykov* (Mária Badinská) sa zaoberá problematikou viacjazyčnosti ako samostatnej oblasti politiky EÚ a jej implikáciou na sféru vzdelávania. Naň nadväzuje tematicky článok *Jazyková politika a systém výučby cudzích jazykov v Nemecku* (Michaela Kramárová), v ktorom autorka analyzuje situáciu v Nemecku a poukazuje na dôležitosť oboznámiť sa s danou problematikou u iných európskych krajín a prispôbiť pozitívne skúsenosti regionálnym podmienkam.

Nový tematický súbor článkov uvádza príspevok *Faktor veku vo výskume cudzojazyčnej fonickej kompetencie* (Zdena Kráľová), v ktorom sa autor zaoberá problematikou alternatív pri výučbe výslovnosti. Ďalší spôsob ako zefektívniť cudzojazyčnú výučbu je analyzovaný v príspevku na strane 129 *Kreatívna dráma ako netradičná forma vo vyučovaní anglického jazyka a literatúry* (Gabriela Matyiová). Implementácii mediálnych textov ako primárnych a sekundárnych materiálov pri výučbe britských reálií, ktoré prenášajú elementy britskej kultúry do cudzojazyčnej výučby sa venuje článok *Masmédiá vo vyučovaní cudzích jazykov* (Slávka Tomaščíková).

Výhodami techniky SQ3R, ktorá umožňuje študentom získať v relatívne krátkom čase informáciu z textu sa zaoberá v príspevku *Selektívne čítanie s aplikáciou techniky SQ3R* na strane 139 Mária Užáková. Analýzou dostupných učebníc pre vyučovanie právnej angličtiny na vysokých školách sa venuje vo svojom príspevku *Vyučovanie odborného jazyka na nefilologických fakultách* Elena Vallová. Možnosti využitia e-learningových prvkov vo výučbe aplikovanej lexickej anglického a výhody LMS pri tvorbe e-learningového kurzu analyzuje vo svojom príspevku, strana 147 *Blended learningové riešenia vo výučbe aplikovanej lexickej anglického jazyka* Katarína Veselá. Sekciu uzatvára príspevok *Adriany Haluškovej Neverbálna komunikácia ako súčasť komunikatívnej kompetencie vysokoškolského učiteľa*, v ktorom sa autorka sústreďuje na špecifiká a komponenty neverbálnej komunikácie.

Sekcia Literatúra tvorí menej rozsiahly súbor pozostávajúci z siedmich článkov venujúcich sa najmä aspektom analýzy literárnych diel anglofónnych autorov. Príspevok *Intertextuálny dialóg v románe Wise children od Angely Carter* (Dagmar Blight) sa zaoberá paralelami medzi posledným románom britskej autorky a hrami W. Shakespeara. Ďalšiemu dielu tej istej autorky sa venuje príspevok *Gotická monštróznosť v románe Angely Carterovej Shadow Dance* (Soňa Čajková). Stredom záujmu príspevku *Prehodnotený otázky identity* (Simona Hevešiová) je tematika vývoja teoretického myslenia a textové spojenie medzi procesom konceptualizácie identity jedinca a jej artikulácie v rámci kolektívu.

Na tematiku politických tendencií ako jednej zo základných tendencií v súčasnej detskej fikcii sa orientuje Mária Kiššová v príspevku *Beverly Naidoo – The other Side of Truth – Politické a sociálne problémy v súčasnej literatúre pre deti*. Článok *Architextualita literárnej narácie* (Zuzana Mitošinková) uvádza intertextualitu ako často využívaný fenomén, poskytuje príklady kritickej recepcie a poukazuje na jej historické pozadie. Cieľom

článku *Premeny postáv Artušovských legend v čase a ich súčasná podoba vo filme a televízii*, strana 186 (Ivana Žemberová) je priblížiť zmeny, ktorými prešli postavy Artušovských legend a predstaviť ich navzájom veľmi odlišné podoby. V poradí posledným článkom v literárnej sekcii zborníka je príspevok *Historicko-mytologicko-literárny základ jedného prsteňa* (Lucia Winklerová), ktorý sa venuje prepojeniu motívu prsteňa v histórii, mytológii a literatúre, strana 191.

Otázkam translológie je venovaná sekcia Preklad a tlmočenie. Autorka príspevku *Vplyv kognitívneho štýlu na procesy tlmočenia a prekladania* (Gabriela Lojová) načrtáva možnosti využívania psychologických poznatkov o kognitívnych štýloch pre lepšie chápanie procesov prekladu. V článku *Paradigmatické vzťahy jazykových skratiek v angličtine a francúzštine* (Daniel Lančarič) analyzuje autor jazykovú abreviáciu ako výsledok tendencie k ekonomizácii reči. Príspevok *Základné otázky fonetickej transkripcie v slovenčine a angličtine* (Božena Petrášová) sa zaoberá všeobecne platnými zásadami transkripcie používané v slovenčine a angličtine. Autor článku *Tlmočnícke a prekladateľské kompetencie v sprievodcovských službách cestovného ruchu* (Stanislav Benčíč), strana 210, kladie dôraz na interdisciplinárny prístup k prekladanému a tlmočenému textu.

Problematika slovesného rodu a analýzy skúmaných textov EÚ je obsahom článku *Analýza prekladu pasívnych konštrukcií vo vybraných textoch EÚ z anglicko-slovenskej konfrontatívnej perspektívy* (Klaudia Gibová). Zaujímavým spôsobom prezentuje autorka príspevku *Jak se vyhnout rutině při výuce překlada: metodologická případová studie* (Renata Kamenická) prípadovú štúdiu z výučby prekladu vychádzajúcu z netypicky zameranej úlohy prepojiť informácie o niektorých súčasných trendoch vo výskume prekladu s praktickou výučbou prekladu.

Zborník taktiež obsahuje sériu recenzií publikácií z oblasti výučby cudzích jazykov. Tematické zameranie väčšiny príspevkov v rámci uvedených sekcií sa zreteľne orientuje na riešenie úloh projektu KEGA3/6308/08 *Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL a projektu KEGA č. 3/6311/08: Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy*. Badateľná je profilácia Katedry Lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií smerom k riešeniu problematiky integrovaného vyučovania a rozvíjaniu interkultúrnych kompetencií v cudzojazyčnom vyučovaní.

Božena Horváthová

RECENZIA

OD ESTETICKÉHO K IDEOLOGICKÉMU?

Smiešková, A. – Hevešiová, S. – Kiššová M.
Multicultural Awareness: Reading Ethnic Writing
Nitra: UKF, 2008. 148 s.

Koniec 20. a začiatok 21. storočia je obdobím vrcholiacej vlády postmodernizmu, s ktorým sa spájajú mnohé „nezvyčajné“ počiny aj v oblasti literatúry, najmä na západ od našich hraníc. V anglickej a americkej literatúre je to najmä nástup nových autorov prinášajúcich témy, ktoré sa dovtedy pertraktovali len okrajovo alebo vôbec nie. Mám na mysli predovšetkým autorov pochádzajúcich z rôznych etnických minorít markantne sa vydeľujúcich z tzv. hlavného prúdu. Postmoderná senzibilita so svojím „všetko je možné“ a s tým kauzálne spojené postštrukturalistické teórie im vytvorili priestor, v ktorom sa začali pohybovať prirodzene a nebojácne. Za jeden zo svojich cieľov považujú otvoriť nám (tradicionalistom, či konzervatívcom) oči a uši aj pre ich videnie sveta, kultúru, históriu a súčasnosť. Súčasnnosť, ktorú žijú mimo svojich prirodzených koreňov, v priestore, do ktorého prišli dobrovoľne alebo boli prinútení prísť. Je to veľmi zaujímavá ponuka najmä kultúrnych hodnôt (ktoré však často môžu byť aj v protiklade s hodnotami krajiny, do ktorej prišli).

Intenzita premien v uvažovaní o literatúre, ktoré takéto tendencie vyvolali je taká veľká, že v súčasnosti začíname (len u nás, inde to už trvá dlhšiu dobu) hovoriť o „kultúrnom obrate“ (aj) v literárnej vede. Zrazu zistujeme, že tradičný jazyk používaný pri interpretácii umeleckých diel nám už zďaleka nestačí a začíname pociťovať silnú potrebu vyškolit' sa aj vo filozofii, sociológii, politických teóriách (najmä tých ľavicových, s ktorými mi skôr narodení však nemáme žiadny problém), pretože to, o čom sa v nových poviedkach a románoch najčastejšie hovorí nie sú univerzálne hodnoty ako krása, láska, bolesť a radosť, typické pre nás všetkých, ale vykorisťovanie, utláčanie, moc, jazyk ako nástroj moci, právo na sebaurčenie, atď. Čo sa dá robiť (môžeme si len povzdychnúť). Takým smerom sa dnes ubera literatúra a kritika. Zrejme to má svoje dôvody (aj keď niekedy sa mi zdá, že len ťažko identifikovateľné), preto je potrebné sa aj u nás neseparovať a neuzavrieť do tradičných textovo-orientovaných polôh, ale reflektovať túto situáciu a pokúsiť sa nájsť v nej logiku.

Určite takýmto pokusom je aj monografia *Multicultural Awareness: Reading Ethnic Writing*, ktorou sa autorky snažili analyzovať súčasné tendencie v menšinovej literatúre v USA. Sústreďujúc sa najmä na etnické menšiny táto knižka nám v niekoľkých kapitolách ponúka jednak teoretické podhubie multikulturalizmu (Bill Ashcroft, Homi Bhabha), interpretácie niektorých „kanonických“ diel etnických spisovateľov (ako napr. Maxine Hong Kingston, Toni Morrison, Chinua Achebe, Michael Ondaatje, atď.), ako aj multikultúrny aspekt v literatúre pre deti.

Nakoniec by sme chceli povedať, že vzhľadom na uvedené tendencie v štúdiu literatúry vo svete je táto publikácia pre slovenských študentov veľmi užitočná, aj keď by sa žiadalo položiť si otázku, či toto je smer, ktorým by sa štúdium literatúry malo uberať? Od estetického k ideologickému?

Anton Pokrivčák

RECENZIA

Silvia Pokrivčáková a kolektív

Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku

1. Vyd. Nitra: PF UKF v Nitre 2008. 178 strán

ISBN 978-80-8094-417-9

Edukácia detí predškolského a mladšieho školského veku v oblasti cudzích jazykov dlho nebola prioritnou oblasťou záujmu. Posledné desaťročie ju však posunulo o viditeľný kus vpred správnym smerom. Deje sa tak i vďaka kvalitnej a intenzívnej spolupráci domácich a zahraničných univerzít, ktorá je navyše podporovaná rôznymi projektmi. Zo spolupráce fakúlt Univerzity Konštantína Filozofa, fakúlt Univerzity Komenského, Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a Masarykovej Univerzity v Brne vznikla za finančnej podpory projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL aj monografia *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*.

Tak ako Vláda Slovenskej republiky dňa 12. septembra 2007, prostredníctvom Novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov oficiálne nastolila modernizáciu vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, tak sa aj táto monografia snaží čitateľovi ponúknuť okrem prehľadu známych skutočností aj nové nápady, metódy, motivácie spojené s výsledkami výskumov získaných praktickou aplikáciou invenčných metód.

Monografia nie je podnetná iba pre učiteľov a výskumníkov, ale aj pre študentov vysokých škôl. Eva Tandlichová hneď v úvode článku *Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem* ponúka prehľad školských reforiem od roku 1939 až po súčasnosť. Sumarizácia obohatená o komentár skúsenej profesorky je výborným základom poznania každého študenta – budúceho pedagóga. Najaktuálnejším bodom je vcelku pozitívne hodnotenie posledných zmien vo vyučovaní cudzích jazykov. Základom úspechu akejkoľvek reformy je však, ako autorka prízvukuje na str. 11, osobnosť učiteľa, jeho profesionálne kvality, vzťah k vyučovanému jazyku a jeho kritický vzťah k sebe samému. „Avšak ani ten najodhodlanejší učiteľ nezmôže veľa, kým sa jeho status v spoločnosti a hodnotenie jeho práce nezmení.“ (s. 11)

Pozitívne sa k zavedeniu Novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov na základných školách v roku 2007/2008 vyjadruje aj Gabriela Lojová z Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského: „Takéto smerovanie bezpochyby vedie k vytváraniu pedagogických podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov, ktorí dokážu sebaisto, plynule a správne komunikovať v cudzom jazyku a v reálnom živote.“ (s. 36) Tematiku reflektuje autorka na psycholingvistickej báze, pričom zavedenie povinného vyučovania cudzích jazykov do elementárneho vzdelávania hodnotí vcelku pozitívne: V príspevku *Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania* však upozorňuje aj na konkrétne nedostatky, ktoré majú byť zachytené a eliminované.

Ostatné štúdie sa venujú praktickým pedagogickým problémom a výzvam. Dvojica kolegov, S. Hanušová a P. Najvar, z Masarykovej univerzity v Brne ponúka v štúdiu *Raná výuka cizľho jazyka* výsledky výskumov z vyučovania, resp. osvojovania si cudzieho jazyka u detí predškolského veku vo vybraných krajinách Európskej únie. Čitateľ sa tak dozvie o konkrétnych metódach a prostriedkoch ako uspieť v tejto špecifickej oblasti vyučovania

cudzích jazykov - napr. ako dosiahli úspech vo vyučovaní cudzích jazykov v Holandsku (s. 23).

Je dôležité, aby deti, ktoré začínajú s vyučovaním cudzieho jazyka v skorom veku boli po nástupe do školy zaradené do správnej triedy, v ktorej bude ich jazyková kompetencia a znalosť ocenená a rozvíjaná. Testujú sa však aj žiaci, ktorí sa ešte s cudzím jazykom nestretli. Overovanie a klasifikovanie jazykových spôsobilostí žiakov je aktuálnou témou, do ktorej nám pomáha nahliadnuť popredná členka tímu Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave Eva Farkašová. Vo svojom príspevku *Test cudzojazyčných spôsobilostí a jeho využitie pri výbere detí do jazykových tried prvého ročníka v základných školách* detailne poodhaľuje rôzne nuansy neľahkej úlohy tohto špecificky orientovaného testovania z teoretického (s. 39 - 41), ale aj z praktického hľadiska (s. 41 - 50), pričom prichádza k podnetným záverom (s. 50).

Bez motivácie nemá žiadny proces šancu na úspech. Motivácia sa však týka oboch činiteľov akcie. V edukačnom procese musí byť motivovaný tak žiak ako aj učiteľ. Motiváciu žiakov sleduje, mapuje, analyzuje Silvia Pokrivčáková z Pedagogickej fakulty UKF v Nitre v článku *Štruktúra motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka*. Skúsená pedagogička v úvode mapuje situáciu na základných a stredných školách (s. 52 - 57), no v závere ponúka konkrétne výsledky, konkrétne kategórie motivácie (tab. č. 3 s. 58), ktoré plasticky vykresľuje aj v percentách. Za zaujímavé a užitočné považujeme upozornenia na aktuálne formy motivovania žiaka, resp. rodiča: napr. „Z priameho pozorovania diania na našich školách vieme, že hlavným „hnacím“ motorom všetkých zmien v oblasti vyučovania cudzích jazykov sú rodičia, ich očakávania a ambície spojené s budúcnosťou svojich detí.“ (s. 55)

Nemenej závažnú sféru stimulácie a zvyšovania motivácie učiteľa špecificky na prvom stupni ZŠ sleduje zase jej kolegyňa Anna Klimentová. Hoci začína svoj príspevok *Motivácia pedagogických pracovníkov na 1. stupni ZŠ* vymedzovaním teoretických pojmov (s. 61), postupne svoje výskumy konkretizuje (s. 68) a nakoniec recipientovi ponúka konkrétne odporúčania pre motiváciu pedagóga (s. 69).

Monografia sa orientuje aj na parciálne problémy bezprostredne súvisiace s vyučovacím procesom - voľba vyučovacích metód, vyučovací štýl učiteľa na prvom stupni ZŠ, hra a jej význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku detí predškolského veku, dialogická komunikácia v školskej praxi, vyučovanie jazyka cez literatúru pre deti a mládež, IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní.

Článok Timey *Zaľkovej Voľba vyučovacích metód a vyučovací štýl učiteľa na 1. stupni ZŠ* z Filozofickej fakulty UCM v Trnave je prechodom od problematiky motivácie, ktorej sa čiastočne venuje, k praktickej aplikácii jednotlivých vyučovacích metód na prvom stupni ZŠ. Autorka zodpovedne zohľadňuje všetky aspekty súvisiace s vyučovaním na 1. stupni ZŠ, so štýlom učiteľa i s použitím konkrétnych metód vyučovania cudzieho jazyka. Prízvukuje, že „využívaním viacerých primeraných vyučovacích štýlov na hodinách, je možné žiakov aktívne zapojiť do vyučovacieho procesu a rešpektovať ich rozmanité učebné štýly, zabezpečiť diferencované učebné potreby a motívy v procese učenia. Každý štýl zahŕňa odlišnú mieru žiackej participácie a aktívneho zapojenia, avšak každý štýl si vyžaduje dva základné predpoklady učiteľa – jeho dôkladnú prípravu a pedagogický entuziazmus.“(s. 94)

Dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu a často diskutovaným problémom je (ne)komunikácia: „Výskumy dialogickej komunikácie v súčasnosti akcentujú popri jej obsahovej (výmena informácií) a pragmatickej stránke (ciele, zámery) najmä potrebu hlbšieho

skúmania vzťahov partnerov v komunikácii“ (s. 109) Aj z dôvodu, že teórie rôznych foriem komunikácie sa často diametrálne odlišujú, je stále o čom diskutovať. K pedagogickej komunikácii zaujala stanovisko v rozprave pod názvom *Dialogická komunikácia v školskej praxi* práve Elena Zelenická z Filozofickej fakulty UKF v Nitre, pričom svoju pozornosť prioritne sústreďuje na dialóg a jeho formy.

Literárno-didaktickú polohu otvára príspevok Moniky Tóthovej *Hra a jej význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku u detí predškolského veku*. Členka tímu Pedagogickej fakulty UKF v Nitre nás oboznamuje so zaujímavými nuansami hry. „Hru možno zaradiť k praktickým metódam pomocou ktorých si žiaci osvojujú vedomosti a zručnosti na základe manipulácie s priamym pozorovaním predmetov a javov. Zohráva významnú úlohu v celkovom (a to tak kognitívnom, ako i nonkognitívnom vývoji jedinca). Jej nespornou výhodou je skutočnosť, že má veľký aktivizujúci náboj, čím pôsobí motivačne na osobnosť človeka.“ (s. 97) Fenomén hry ukazuje zo strany jej vplyvu na respondenta. Dokazuje, že hra má markantný význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku už u detí predškolského veku.

V interkultúrno-didaktickej sfére tradične zotráva aj Ivana Žemberová z Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá sa špecificky sústreďuje na prácu s detskou knihou – *Teaching language through Literature in the Young Learners' Classroom*. Príspevok veľmi štruktúrne a prehľadne eviduje úlohu, význam, možnosti, ktoré jednotlivé žánre literatúry pre deti a mládež vo vyučovacom procese ponúkajú. Speje k zaujímavým zisteniam: „While our assumption that Slovak learners of English find it positive when they are presented language through literature and that the use of children's literature can stimulate the language development been confirmed by the answers of the respondents, there hasn't been any significant relation found between the frequency of literary texts use and the length of the respondents' teaching practice.“ (s. 150) Všetky tvrdenia a závery sú viditeľne podložené empirickým výskumom. Autorka tak zisťuje, že iba 12% učiteľov považuje využívanie detskej literatúry na hodinách za uspokojivé (s. 150), pričom väčšina učiteľov využíva pri výučbe doplnkové materiály.

Ešte stále pomerne novou, staršou generáciou často aj obávanou témou je e-learning. S jeho pozitívami i peripetiami nás zoznamuje štúdia, *IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní*, mladého doktoranda Masarykovej Univerzity v Brne, pôsobiaceho na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Informačne bohatá sumarizácia poznatkov o možnom využití IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní je výborným vstupom do problematiky, ktorý má odporcov presvedčiť o výhodách dištančnej formy štúdia: „Hlavnou výhodou dištančnej formy štúdia je jeho časová a priestorová asynchrónnosť – edukant venuje štúdiu presne toľko času, koľko naň potrebuje a na tom mieste, ktoré mu vyhovuje.“ (s. 161)

Reflektovaná monografia ponúka veľa inšpiračných zdrojov pre súčasných i budúcich pedagógov. Diskutuje mnoho aktuálnych a páľčivých otázok, ktoré vo vyučovacom procese často nie sú, prípadne sú iba čiastočne doriešené. Otvára tak priestor pre diskusiu, na ktorú sa tešíme v ďalšej podobnej monografii z dielne KLIŠ PF UKF v Nitre.

Lucia Winklerová