

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre,

Katedra anglického jazyka a literatury PdF MU v Brně,

a občianske združenie SlovakEdu Nitra

CUDZIE JAZYKY A KULTÚRY V ŠKOLE 8

Recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie

**ISBN 978-80-8094-944-0
EAN 9788080949440**

Nitra 2011

Cudzie jazyky a kultúry v škole 8

Medzinárodná vedecká konferencia spojená s workshopmi
konaná pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre
prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc.

Medzinárodný vedecký výbor konferencie

prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc. (PF UKF v Nitre)
prof. Dr. László I. Komlósi, PhD. (PF UKF v Nitre)
prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (PF UKF v Nitre)
doc. Mgr. Světlana Hanušová, PhD. (PdF MU Brno)
doc. PhDr. Věra Janíková, PhD. (PdF MU Brno)
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (PF UKF v Nitre)
PhDr. Katerina Veselá, PhD. (PF UKF v Nitre)
PaedDr. Eva Stranovská, PhD. (PF UKF v Nitre)

Organizačný výbor konferencie

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
Mgr. Ivana Žemberová, PhD.
PhDr. Božena Horváthová, PhD.
PhDr. Lucia Jechová, PhD.
PaedDr. Jana Luprichová
Mgr. Eva Reid
Mgr. Silvia Hvozdíková
PaedDr. Jana Ballayová
Mgr. Ludmila Hurajová
Mgr. Elena Kováčiková
Mgr. Karina Turčinová
Mgr. Dušan Valábik
Mgr. Radka Grňová

Redakčná rada

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
PhDr. Lucia Jechová, PhD.
Mgr. Silvia Hvozdíková
Mgr. Karina Turčinová

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Autor: kolektív autorov

Editorky: Mgr. Silvia Hvozdíková, Mgr. Karina Turčinová

Recenzenti: PhDr. Lucia Jechová, PhD., PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 60 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2011

ISBN 978-80-8094-944-0

EAN 9788080949440

Jednotlivé príspevky neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú a štylistickú úroveň zodpovedajú ich autori.
Zborník je súčasťou projektu KEGA: *Integrácia metodiky vyučovania cudzích jazykov CA-CLIL a výskumu jej efektivity do ďalšieho vzdelávania učiteľov na stredných odborných školách* 094-024UKF-4/2010

Úvod

Zborník Cudzie jazyky a kultúry v škole, v poradí už ôsmy, predkladáme odbornej i laickej verejnosti ako výsledok medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v dňoch 29. a 30. apríla 2011 na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Konferencie sa zúčastnilo vyše 40 odborníkov z oblasti lingvodidaktiky nielen zo Slovenska, ale i zo zahraničia a vyše 80 učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku.

Tento recenzovaný zborník pokladáme za odbornú publikáciu, v ktorej sa odráža stav vedy a výskumu v oblasti lingvodidaktiky na území Slovenska, Českej republiky, Poľska a Nemecka. Predkladaný súbor vedeckých prác prináša oboje, moderné teoretické poznatky, aj výsledky najnovších výskumov z oblasti vyučovania cudzích jazykov.

Medzi najviac diskutované oblasti tohtoročnej konferencie, odrážajúce sa aj v témach príspevkov, patrili nasledujúce:

1. Nové impulzy psycholingvistiky a sociolingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov.
2. Inkluzívne a integrované vyučovanie žiakov cudzích jazykov (vyučovanie cudzích jazykov pre integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami).
3. Interkultúrna dimenzia vo vyučovaní cudzích jazykov.
4. Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov.
5. Vyučovanie cudzích jazykov pre predškolský a mladší školský vek.

Spolu s autormi príspevkov vyjadrujeme presvedčenie, že táto publikácia prináša nové impulzy a aktuálne výzvy pre odborníkov, vedcov, učiteľov, praktikov i teoretikov v oblasti lingvodidaktiky.

Editoroky

Obsah

ANOTÁCIE ČLÁNKOV.....	s. 6
<i>Benčíč Stanislav, Turčinová Karina, Slovakia.....</i>	s. 16
Výučba piesní na hodinách cudzieho jazyka Teaching Songs in English Language Lessons	
<i>Billíková Andrea, Slovakia.....</i>	s. 24
Rozvoj interkultúrneho povedomia prostredníctvom dramatických techník v cudzojazyčnej výučbe Raising Intercultural Awareness via Drama Techniques in Foreign Language Classroom	
<i>Botwina Renata, Poland.....</i>	s. 30
Dyslexia Versus Foreign Language Teaching: The Taming of The Shrew	
<i>Fráterová Zuzana, Munková Daša, Slovakia.....</i>	s. 35
Príspevok pragmalíngvistiky ku skúmaniu interkultúrnej komunikácie Pragmalinguistics Contribution to the Exploration of Intercultural Communication	
<i>Fráterová Zuzana, Stranovská Eva, Slovakia.....</i>	s. 48
Uvažovanie o vzťahu jazyka – kultúry a jeho prejavoch v komunikatívnej kompetencii Discourse on Language and Culture Relationship as Demonstrated in Communicative Competence	
<i>Gregorová Markéta, Czech Republic.....</i>	s. 56
Teaching Specific Writing Tasks: Literary Critical Essays	
<i>Hanesová Dana, Zelenková Anna, Slovakia.....</i>	s. 62
Creative Approaches to Developing Teachers' Professional and Intercultural Competencies	
<i>Hurajová Anna, Slovakia.....</i>	s. 70
In-Depth Interview as a Method of Qualitative Research and Chosen Results of Research in Bilingualism	
<i>Hvozdíková Silvia, Slovakia.....</i>	s. 75
Foreign Language Teaching and Learners with Difficulties	
<i>Kazelleová Jitka, Váňová Tamara, Czech Republic.....</i>	s. 84
CLIL do škôl CLIL into Schools	
<i>Kiššová Mária, Slovakia.....</i>	s. 89
Intercultural Encounters in Modern Picture Books Teaching Tolerance, Mutual Respect and Understanding at English Lesson	
<i>Kyuchukov Hristo, Germany.....</i>	s. 99
Russian in German Environment - Mother Tongue or Second Language	
<i>Luprichová Jana, Slovakia.....</i>	s. 106
Zmena kompetencií učiteľa pri využití metódy CLIL The Change of Teacher's Competences in CLIL Classes	
<i>Matyiová Gabriela, Slovakia.....</i>	s. 112
Drama in Education as a Motivational Tool in Teaching English as a Foreign Language	

Petríková Katarína, Slovakia.....	s. 117
CLIL ako inovatívny prístup rozvíjania cudzojazyčných zručností na Slovensku	
CLIL as an Innovative Approach in Language Skills Development in Slovakia	
Rebičová Zuzana, Slovakia.....	s. 126
Experiment in Educational Process	
Rybanská Žaneta, Slovakia.....	s. 130
Usage of Motivational Methods in ELT	
Siantová Gabriela, Kaizerová Barbora, Slovakia.....	s. 138
Kognitívne stratégie a ich využitie na rozvíjanie zručností v cudzom jazyku	
Cognitive Strategies – Tool to Develop Foreign Language Skills	
Turčinová Karina, Slovakia.....	s. 145
Past and Present – the Interlock of Programmed Instruction and e-Learning	
Váňová Tamara, Procházka Jiří, Czech Republic.....	s. 153
Adaptivní test z angličtiny	
English Language Adaptive Test	
Vránová Marta, Slovakia.....	s. 159
Rozvíjanie komunikačných zručností študentov nefilologických smerov vysokých škôl	
Communication Skills Development of University Students of Non-Filological Study Programs	

RECENZIE

Horváthová Božena, Slovakia.....	s.166
Inovatívny prístup k vyučovaniu anglického jazyka v 3. ročníku základnej školy	
Pokrivčáková Silvia, Slovakia.....	s.168
Americká a austrálska postmoderna pre začiatočníkov	
Pokrivčáková Silvia, Slovakia.....	s.170
Od nevinosti k ideologickosti a späť	
Rebičová Zuzana, Slovakia.....	s. 172
Aplikácia informačných a komunikačných technológií pri výučbe cudzích jazykov	
v dištančnom vzdelávaní	
Veselá Katerina, Slovakia.....	s.174
Eva Eddy: On the interconnections between selected aspects of English grammar	
in Slovak learners' acquisition	
Žemberová Ivana, Slovakia.....	s.176
Literárne detstvo alebo dospievanie v literatúre	

ABSTRAKTY WORKSHOPOV.....	s. 178
----------------------------------	---------------

Anotácie článkov

Benčíč Stanislav, Turčinová Karina, Slovakia

Výučba piesní na hodinách cudzieho jazyka

Teaching Songs in English Language Lessons

Príspevok vychádza z behavioristických teórií a empirických skúseností, že deti sú mimoriadne schopné imitovať hovorené a zhudobnené slová. Vyučovanie piesní autori pokladajú preto za mimoriadne efektívne a motivujúce a v príspevku uvádzajú príklady na prácu s piesňou, ako aj konkrétny návrh práce s piesňou „Cottage in a wood“.

Kľúčové slová

pieseň vo výučbe anglického jazyka, ciele práce s piesňou, výber piesne, nácvik piesne, semantizácia piesne

The paper is based on behavioristic theories and empirical experiences which state, that children are extremely able to imitate spoken and musicalized words. Therefore the authors consider the usage of songs in English language lessons as highly recommendable as for the increase of the effectiveness so for the motivation. They present various examples of work with songs as well as a particular proposal for the usage of song „Cottage in a wood“.

Key words

songs in English language teaching, aims of pedagogical work with songs, choice of songs, practice of songs, semantization of songs

Billíková Andrea, Slovakia

Rozvoj interkultúrneho povedomia prostredníctvom dramatických techník v cudzojazyčnej výučbe

Raising Intercultural Awareness Via Drama Techniques in Foreign Language Classroom

V súlade s aktuálnymi spoločensko-kultúrnymi potrebami je formovanie jazykovo, strategicky a kultúrne kompetentného užívateľa cudzieho jazyka nevyhnutné. Na učiteľa a žiaka sú kladené požiadavky vnímať cudzojazyčnú výučbu kvalitatívne, čo prináša prehodnotenie používaných postupov a vyzýva učiteľov k experimentovaniu a zavádzaniu alternatívnych, humanistických, no predovšetkým na žiaka orientovaných metód a techník. V našom článku sa zaoberáme dramatickými technikami, ktoré považujeme za vhodný motivačný a inovačný spôsob výučby cudzích jazykov a zároveň za ideálny prostriedok na rozvoj interkultúrneho povedomia žiakov.

Kľúčové slová

interkultúrne povedomie, rozvoj interkultúrneho povedomia, dramatické techniky

Shaping linguistically, strategically and culturally competent users of foreign language is a must and it goes hand in hand with current social-cultural needs. Teachers and their

learners face special requests to perceive foreign language learning process from the qualitative point of view which is connected with reconsidering of teaching and learning methods. At the same time, these current needs challenge language teachers to experiment and apply alternative, humanistic, learner-centred methods and techniques. In our article, we are dealing with drama techniques which are considered to be a great motivational and innovative teaching and learning tool in foreign language classroom and at the same time as ideal means to raise intercultural awareness of foreign language learners.

Key words

intercultural awareness, raising intercultural awareness, drama techniques

Botwina Renata, Poland

Dyslexia Versus Foreign Language Teaching: The Taming of The Shrew

Contemporary foreign language teachers are on the constant lookout for innovative and creative teaching patterns. A humanistic approach towards education initiated in the 60s of the 20th century emphasized the importance of perceiving each student as an individual with a unique collection of learning styles and strategies. The trend was further developed by Howard Gardner in his theory of Multiple Intelligences (1983) where he assumed that each person has a genuine combination of intelligences and stressed the importance of personalized ways of teaching. This paper aims at a thorough analysis of the problems faced by dyslexic students and their teachers in the process of foreign language teaching (FLT). The nature of dyslexia and its types are going to be discussed. Moreover, the role of the teacher in the process of FLT as well as the importance of safe classroom environment in the process of teaching dyslexic children will be tackled. What is more, the author shows that dyslexic students benefit from the use of multi-sensory stimulation. Finally, the author of the paper proves that FLT can be both effective and satisfactory for dyslexic students and their teachers.

Key words

Dyslexia, dyslexic students, multiple intelligences, multi-sensory stimulation, motivation, safe classroom environment

Fráterová Zuzana, Munková Daša, Slovakia

Príspevok pragmlingvistiky ku skúmaniu interkultúrnej komunikácie

Pragmalinguistics Contribution to the Exploration of Intercultural Communication

Prirodzenosť, úspešnosť a nadväznosť interkultúrnej komunikácie sa dnes skúma z pohľadu rozličných teórií pragmlingvistiky. Nie vždy sa však v dostatočnej miere venuje pozornosť kultúrnym špecifikám komunikácie, ktoré podstatne ovplyvňujú komunikačné správanie v cudzojazyčnom prejave. V našej práci sme sa zamerali práve na skúmanie pragmlingvistických premenných, ktoré významne podmieňujú ukotvenie sa v jazyku a kultúre (identita vs. jazyk a kultúra). Zároveň podmieňujú porozumenie, interpretáciu a tvorbu rečových aktov v osvojovanom jazyku. Pozornosť sme venovali najmä relevancii interakcií

študentov a obsahovej koncíznosti produkovaných rečových aktov vo vybraných situáciách v cudzojazyčnom prehovore.

Kľúčové slová

kultúrna transferencia v interkultúrnej komunikácii, rozdiely medzi slovenským a anglickým komunikačným modelom, zdvorilosť v interkultúrnej komunikácii.

Spontaneity, success and coherence of intercultural communication are nowadays researched from the point of view of different pragmalinguistic theories. Although, not always is there enough attention paid to cultural characteristics of the communicating people. These characteristics, as well as the context and social specifics of communication, influence communication behaviour in a foreign language discourse. In our paper, we focused on investigation of social pragmalinguistic variables, which significant condition anchoring itself in the language and culture (identity vs. language and culture). At once, they condition comprehension, interpretation and production of speech acts in mastered (foreign) language. Our attention was caught mostly by the relevance of student interactions and content contingency of produced speech acts in chosen situations of foreign language discourse.

Key words

cultural transference of intercultural communication, differences between Slovak and English communication model, politeness in intercultural communication.

Fráterová Zuzana, Stranovská Eva, Slovakia

Uvažovanie o vzťahu jazyka - kultúry a jeho prejavoch v komunikatívnej kompetencii

Discourse on Language and Culture Relationship as Demonstrated in Communicative Competence

V našom príspevku uvažujeme o vzťahu jazyka a kultúry a o ich spojení v komunikatívnej kompetencii jednotlivca a celkovom sebariadiacom komunikačnom systéme, ktoré určujú charakter a úspešnosť jeho komunikačných výmen.

Kľúčové slová: jazyk a kultúra, komunikatívna kompetencia, komplexnosť komunikácie

This article discusses a relationship of language and culture, their interconnection in a communicative competence of an individual in overall self-managing communicative system that determine nature and success his communiative interactions.

Key words: language and culture, communicative competence, communication complexiveness

Gregorová Markéta, Czech Republic

Teaching Specific Writing Tasks: Literary Critical Essays

Designed for first-year college students of English language and literature, the one-term course entitled simply *Freshman Composition* provides basic instruction in academic

writing with a special focus on literary critical essays. The course is divided into ten units, each dealing with one particular aspect of writing, and each offering detailed theoretical instruction in the form of handouts along with worksheets containing activities relating specifically to the topic of the unit. Most attention has been devoted to avoiding artificially constructed examples: even when practising points of grammar, students are presented with original, carefully created coherent texts on literary topics rather than isolated sentences of little informative value. The objective of the course is both teaching academic writing and introducing the students into the world of literature, the latter of which ranks as a prominent feature in the study programme of the target group.

Key words

Tertiary Education; English Philology; Academic Writing; Literary Critical Essays; Study Resources; Learning Activities; Written Assignment Assessment

Hanesová Dana, Zelenková Anna, Slovakia

Creative Approaches to Developing Teachers' Professional and Intercultural Competencies

The authors introduce some ideas on developing teachers' professional competencies, especially in intercultural matters. They describe a project that aims to better equip primary education teachers for teaching foreign languages. It is based on the following principles: a) interactive methodology; b) authentic aims, tasks, techniques and environment; c) introduction of optional subjects taught in English; d) cooperation with native speakers; e) micro-teaching and observations as integral substituents of teacher training; f) focus on inductive, critical and creative thinking in theory and practice. Their aim is to raise the intercultural competence of teachers, as well as a number of tried and tested creative ways used during teacher training (e.g. projects, minipresentations, experiential learning, role plays, simulations, quizzes).

Key words

teacher education, primary schools, intercultural competence, professional competencies, methodology, foreign language

Hurajová Anna, Slovakia

In-Depth Interview as a Method of Qualitative Research and Chosen Results of Research in Bilingualism

The paper deals with the use of in-depth interviews as one of qualitative methods in the study of bilingualism. An in-depth interview is a qualitative research technique which allows person to person discussion. This type of interview is often unstructured or semi-structured and so permits the interviewer to encourage an informant to talk at length about the topic of interest. The paper then presents some results of research carried out within the field of bilingualism in which in-depth interviewing is used as one of the methods of qualitative research. In the concluding section, the method of in-depth interview is briefly compared with other qualitative methods.

Key words

bilingualism, qualitative research, qualitative methods, in-depth interview, different mother tongue

Hvozdíková Silvia, Slovakia

Foreign Language Teaching and Learners with Difficulties

The article depicts the basic principles of teaching English to the children with prediction of ADHD at the elementary level of education. The teaching process is focused more on dynamic elements of teaching process, especially creative drama viewed as one of the possible approaching to teaching English. The special emphasis is paid to strengthening of the secondary socialization of such students and to creating friendly atmosphere in the classroom, without the elements of anxiety. The article also brings results of the first phase of the research conducted by using the questionnaire method of research.

Key words

Foreign language teaching, learners with difficulties, learners with prediction of ADHD, social interaction, creative drama.

Kazelleová Jitka, Váňová Tamara, Czech Republic

CLIL do škol

CLIL into Schools

Príspevek se věnuje problematice sběru vhodné slovní zásoby a jejímu ověřování ve výuce metodou CLIL v projektu Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií.

Kľúčové slová

CLIL, základní školy, nižší ročníky gymnázia, pilotní ověřování

The paper deals with the problems concerning the specification of adequate terminology, its collection and validation in practical teaching using the CLIL method in a EU project entitled Development of methodological materials and procedures for the introduction of English teaching through CLIL in the subjects of second grade of primary school and lower grade of secondary schools.

Key words

CLIL, elementary schools, lower grades of gymnasia, piloting

Kiššová Mária, Slovakia
Intercultural Encounters in Modern Picture Books
Teaching Tolerance, Mutual Respect and Understanding at English Lesson

Picture books are extremely popular in the English speaking countries nowadays. In Britain, they belong to the most often borrowed books from the libraries. A classic picture book *The Gruffalo* (1999) by Julia Donaldson and illustrated by a German artist Axel Scheffler was the single most borrowed children's book from the British libraries in 2010. Because of its visual appeal, specific linguistic aspects and often non-age related content, a picture book may work as a very efficient tool and material used in the ELT, too. After the characterization of major trends and presenting some examples of contemporary picture books published in the English speaking countries, the paper focuses on a picture book *Amazing Grace* (1991) by Mary Hoffman and illustrated by Caroline Binch. We show how cultural difference is expressed in this picture books and how it can be used as a teaching tool in ELT to enhance tolerance, mutual respect and understanding at an English lesson. We will present a few activities in which we will point out how the work with a picture book can stimulate, motivate and educate at once.

Key words

Picture books, intercultural encounter, teaching, tolerance, *Amazing Grace*

Kyuchukov Hristo, Germany
Russian in German Environment - Mother Tongue or Second Language

The paper presents the language situation among Russian migrants in Berlin. A small study with kindergarten Russian children is done. The children are asked to create a narrative first in their mother tongue Russian and a week later in their second language German, looking to a series of pictures. The narratives of the children are tape recorded and then analyzed. The Anaphora and use of Tense-Aspect in the children's narratives are observed and analysed.

Key words

Germany, Russian language, bilingualism, narratives, anaphora, tense-aspect

Luprichová Jana, Slovakia
Zmena kompetencií učiteľa pri využití metódy CLIL
The Change of Teacher's Competences in CLIL Classes

Anglický jazyk sa stal nosným prostriedkom v medzinárodnej komunikácii, následkom čoho stúpa aj požiadavka zo strany rodičov, aby bol čo najviac zahrnutý do vzdelávacieho procesu. Pri súčasnej časovej dotácii, ktorú predmet anglického jazyka má, ako aj podielu kvalifikovaných učiteľov, ktorí anglický jazyk vyučujú, nemôžeme jednoznačne tvrdiť, že úroveň anglického jazyka dosiahnutá u absolventov stredných škôl, je adekvátna požadovanej úrovni a očakávaniam. Pridanú hodnotu do systému

vzdelávania sa v cudzích jazykoch prináša nový metodický postup – CLIL – ktorý sa úspešne postupne implementuje hlavne do základných škôl. S jeho aplikáciou sa avšak menia aj kompetencie učiteľov cudzích jazykov, nakoľko nie sú len nositeľmi výučby daného cudzieho jazyka, ale ich kompetencie sa rozšírili aj o úroveň všeobecno-vzdelávacích predmetov, v ktorých sa cudzí jazyk uplatňuje. Príspevok mapuje, ktoré kompetencie si musí učiteľ na hodinách s využitím CLIL osvojiť.

Kľúčové slová

učiteľ cudzích jazykov, CLIL, kompetencie

English language has acquired a dominant status in an international communication and caused the requirement to be included in a learning process as much as possible. Nowadays, the number of English language lessons in a week at schools and a quality of English language teachers do not provide adequate level of English language at graduates in high schools. New fresh air to teaching foreign languages brings a method CLIL, which is implemented mainly in primary schools. Applying it causes some changes in teacher's competences, because teachers of foreign languages do not teach only a language itself but at the same time a general subject as well. The paper surveys the competences which the teacher should master in CLIL lessons.

Key words

foreign language teacher, CLIL, competences

Matyiová Gabriela, Slovakia

Drama in Education as a Motivational Tool in Teaching English as a Foreign Language

Motivation is one of the most important “tools” during the teaching process. It is something what students need to develop. The teacher's role is to help students to find the “right” motivation to achieve one of the main goals: to be successful in learning. It is easier to motivate younger learners than older students because younger learners are more eager to learn new things. Very often during an English lesson the teaching process cannot fulfill its goals. The learners do not gain the confidence of using the language outside the classroom. Teaching English as a foreign or as a second language with the help of DIE (drama in education) gives a context for a meaningful language production. Students through their experience with drama develop their imagination and self-confidence to use the foreign language for real communication. Through real life situations drama in education helps students to learn about problem solving, emotions and to be highly motivated in language learning. DIE is a set of dramatic activities that have the experience of the students as the goal and if it is applied in a language class creates a very positive attitude towards the foreign/second language.

Key words

drama, teaching, motivation, language, education

Petríková Katarína, Slovakia

CLIL ako inovatívny prístup rozvíjania cudzojazyčných zručností na Slovensku
CLIL as an Innovative Approach in Language Skills Development in Slovakia

Príspevok sa zaoberá problematikou jazykového vzdelávania na všetkých stupňoch škôl a súčasne rámcuje prístup CLIL-u na Slovensku. V historickom kontexte poukáže na genézu CLIL-u a priblíži súčasné projekty orientované na aplikáciu CLIL-u do slovenských škôl.

Kľúčové slová

CLIL, jazykové vzdelávanie, bilingválne vzdelávanie, projekt, obsah vzdelávania

The primary focus of this paper is language education and an overview perspective of CLIL by representing its framework in terms of a content-based bilingual approach in Slovakia. The development of CLIL will be depicted in a historical context and contemporary application of the CLIL approach in Slovak schools will be discussed.

Key words

CLIL, language education, bilingual education, project, curriculum

Rebičová Zuzana, Slovakia

Experiment in Educational Process

The interest in foreign language teaching has increased considerably in the last years due to several reasons; young generation has the possibility to study and work abroad, to participate in foreign business trips, scholarships, conferences and seminars, etc. At the same time a lot of foreign companies which are situated in Slovakia employ only those people who master at least one foreign language. To achieve the highest quality and success in language education, it is necessary to improve traditional and search for new ways and methods of foreign language teaching. The paper describes several experiments with the use of modern information and communication technologies focused on vocabulary acquisition.

Key words

experiment, foreign language teaching, information and communication technologies

Rybanská Žaneta, Slovakia

Usage of Motivational Methods in ELT

The article discusses the definition of the term motivation, distinguishes between external and internal factors, gives an overview of several theories of motivation and their interpretation with the same aim - to introduce and analyze the factors that can activate the motivation of individuals. This issue is particularly important in achieving optimal results in teaching foreign languages, where it is required from learners to be active. The final section analyzes the results of research as far as the impact of external factors on motivation for learning English is concerned.

Key words

motivation, motivation theories, extrinsic motivation, intrinsic motivation

Siantová Gabriela, Kaizerová Barbora, Slovakia

Kognitívne stratégie a ich využitie na rozvíjanie zručností v cudzom jazyku

Cognitive Strategies – Tool to Develop Foreign Language Skills

Študent v súčasnosti už dávno nie je iba pasívnym prijímateľom faktov. Aktívne sa zapája do edukačného procesu a nechce vedieť iba *čo* sa práve učí, ale aj *prečo* sa to učí a *ako* môže využiť nadobudnuté vedomosti a zručnosti v praxi. Cieľom nášho príspevku je poukázať na možnosti medzipredmetového prepojenia v rámci štúdia. Zručnosti a poznatky osvojené na jednom predmete môže študent využiť na riešenie úloh predkladaných na inom predmete. Naším zámerom je teda ponúknuť študentovi rôzne učebné techniky a stratégie, ktoré mu i v budúcnosti pomôžu riešiť podobné situácie.

Kľúčové slová

Cudzí jazyk, jazykové zručnosti, kognitívne stratégie, medzipredmetové prepojenie, publicistický text, študent, tlmočenie, učiteľ

Students are not only passive receivers of facts. They are active participants of the educational process and do not want to know only *what* they are learning but also *why* they are learning it and *how* they can apply the acquired knowledge in practice. The aim of our paper is to show how important it is to overlap various subjects (interdisciplinary connection) during the studies. Skills and knowledge gained in one subject/discipline may be used by the student in order to find a solution of a task of another subject. Our intention is to offer the student various learning techniques and strategies that help him/her solve similar situation in the future.

Key words

Cognitive strategies, foreign language, interdisciplinary connection, interpreting, journalistic text, language skills, student, teacher

Turčinová Karina, Slovakia

Past and Present – the Interlock of Programmed Instruction and e-Learning

The article provides a study of programmed instruction, behaviourism and their development. Further it deals with their connection to e-learning and a deeper analysis of types of programmed instruction.

Key words

programmed instruction, behaviourism, e-learning, types of programmed instruction

Váňová Tamara, Procházka Jiří, Czech Republic

Adaptivní test z angličtiny

English Language Adaptive Test

Príspevek se věnuje popisu adaptivního rozřazovacího testu z angličtiny, kterým procházejí studenti Masarykovy univerzity před tím, než se mohou přihlásit do jednotlivých seminářů specializované angličtiny na odděleních cizojazyčné výuky na svých fakultách.

Kľúčové slová

počítačové adaptivní testování jazyků, rozřazovací test, Společný evropský referenční rámec pro jazyky

The paper describes an English language computer adaptive test used at Masaryk University for students of ESP before their enrolment into seminars.

Key words

Computer adaptive language testing, placement test, Common European Framework of Reference for Languages

Vránová Marta, Slovakia

Rozvíjanie komunikačných zručností študentov nefilologických smerov vysokých škôl

Communication Skills Development of University Students of Non-Filological Study Programs

V príspevku prezentujeme aktuálny pohľad na vyučovanie cudzích jazykov na vysokej škole, najmä v súvislosti s rozvíjaním komunikačných zručností vysokoškolákov, budúcich ekonómov, pracovníkov verejnej správy a manažérov. Popisujeme vybrané vyučovacie metódy, ktoré využívame pri vyučovaní odborného anglického jazyka (problémové vyučovanie, projektová metóda, skupinová práca, brainstorming).

Kľúčové slová

Komunikácia, komunikačné zručnosti, problémové vyučovanie, projektová metóda, skupinová práca, vysokoškolský študent.

In our paper we present an actual view on foreign language teaching at Universities, we particularly focus on the communication skills development of university students, future economists, public service workers and managers. We describe some teaching methods which can be used when teaching English language for specific purpose (problem teaching, project methods, team work, brainstorming).

Key words

Communication, communication skills, problem teaching, project method, team work, university student.

Výučba piesní na hodinách cudzieho jazyka

Teaching Songs in English Language Lessons

Benčíč Stanislav - Turčinová Karina, Slovakia

Abstrakt

Príspevok vychádza z behavioristických teórií a empirických skúseností, že deti sú mimoriadne schopné imitovať hovorené a zhudobnené slová. Vyučovanie piesní autori pokladajú preto za mimoriadne efektívne a motivujúce a v príspevku uvádzajú príklady na prácu s piesňou, ako aj konkrétny návrh práce s piesňou „Cottage in a wood“.

Abstract

The paper is based on behavioristic theories and empirical experiences which state, that children are extremely able to imitate spoken and musicalized words. Therefore the authors consider the usage of songs in English language lessons as highly recommendable as for the increase of the effectiveness so for the motivation. They present various examples of work with songs as well as a particular proposal for the usage of song „Cottage in a wood“.

Kľúčové slová

pieseň vo výučbe anglického jazyka, ciele práce s piesňou, výber piesne, nácvik piesne, semantizácia piesne

Key words

songs in English language teaching, aims of pedagogical work with songs, choice of songs, practice of songs, semantization of songs

Od 1. marca 2011 nadobudla účinnosť novela školského zákona, ktorá zavádza vyučovanie anglického jazyka ako povinného cudzieho jazyka. Podľa novej koncepcie vyučovania jazykov bude teda od školského roka 2011/2012 angličtina vyučovaná od 3. ročníka na ZŠ. Ministerstvo školstva SR plánuje postupne prechádzať z 3. na 2. a neskôr na 1. ročník. Doteraz zákon len umožňoval ale nie nariaďoval vyučovanie anglického jazyka povinne a preto neboli všetky školy pripravené na vyučovanie tohto jazyka na 1. stupni. Vzhľadom na túto skutočnosť keď sa posúva výučba anglického jazyka do nižších ročníkov, je nutné vypracovať inováciu obsahu výučby tak, aby sa uplatnili doplňujúce, stimulujúce a motivujúce metódy výučby. Jedným z najosvedčenejších spôsobov spestrenia výučby je interpretácia piesní v cudzom jazyku.

Tento príspevok vychádza z behavioristických teórií a empirických skúseností, že deti sú mimoriadne schopné imitovať hovorené a zhudobnené slová. Napodobňujú svojich rodičov a blízkych nielen v rolách, ale aj v slovnom prejave. Opakujú každý jeden zvuk ktorý počujú, skúšajú reprodukovať slová a spievať melódie, ktoré počuli v rozprávke či v ideálnom prípade od svojich rodičov. Vzhľadom na vyššie uvedené

argumenty, vyučovanie piesní na hodinách cudzieho jazyka, a to konkrétne na hodinách anglického jazyka, je mimoriadne efektívne a motivujúce.

Analýza opodstatnenia výučby piesní

Výučba piesní v cudzom jazyku má teda svoje logické zdôvodnenia, ktoré možno aplikovať na širokú vekovú škálu – od najmenších po dospelých frekventantov. Ak učiteľ obohatí výučbu cudzieho jazyka o spievaný text, pri výbere piesní by si mal určiť splnenie nasledovných cieľov:

1. Zdokonaľiť schopnosť porozumieť významu anglického textu
2. Vycibriť schopnosť dekodovať výslovnosť počutého textu
3. Prakticky predviesť umenie prekladu a podnietiť študentov k prekladu
4. Rozvíjať návyky správnej výslovnosti
5. Zmysluplne umožniť učiacim sa aplikovať nadobudnuté vedomosti vo výučbe
6. Obohatiť slovnú zásobu
7. Prehĺbiť vedomosti z kultúry a reálií
8. Upevniť vedomosti z gramatiky, syntaxe
9. Lepšie si osvojiť písanú formu jazyka
10. Využiť text piesní na učenie fráz, kolokácií
11. Rozvíjať umelecký a hudobný vkus
12. Podporiť tvorivé a kritické myslenie
13. Zvýšiť záujem o cudzí jazyk
14. Znížiť afektívny filter
15. Učiacim sa poskytnúť priestor k seberealizácii

Deti sú mimoriadne aktívne, bez schopnosti dlhšie sa sústrediť, čo vyvoláva ubíjajúci stereotyp činnosti a konzekventne znížený záujem o vyučovací proces. Pri výučbe piesne sa koncentrácia zvyšuje aj tým, že sa s piesňou pracuje viacerými spôsobmi. Nižšie uvádzame niektoré z nich.

Pri prezentovaní a nácviku piesne sa deti často už na prvýkrát pokúsia samostatne prekladať text, riešia teda problém ekvivalencie. Tu použijeme doslovný a voľný preklad. Žiaci sa naučili novú pieseň a majú radosť a uspokojenie z toho, že cudzí jazyk použili nielen monotónnym opakovaním, ale aj kognitívnym spôsobom.

Ďalším príkladom je upevňovanie výslovnosti jednotlivých zvukov, napríklad bilabiálneho konsonantu „w“ v texte: „We Wish You a Merry Christmas“. Výslovnosť sa zlepšuje neustálym opakovaním, zrýchlením piesne, intonáciou, prízvuknými slabikami, atď.

Pri niektorých piesňach má vyučujúci možnosť zmieniť sa o historických udalostiach ku ktorým sa pieseň viaže, vysvetliť etymológiu slov. Napríklad pri piesni: „Yankee Doodle Dandy“ je možné objasniť etymológiu slova Yankee Doodle, či napríklad význam slova „macaroni“ v danom kontexte – „He stuck a feather in his cup and called it macaroni“. Zaujímavú históriu patriotickej piesne od jej vzniku v 18. stor. až po súčasnosť môžeme taktiež využiť, napríklad v súvislosti, že pieseň je hymnou štátu

Connecticut¹ a zvúčkou vysielania Hlasu Ameriky. Tým, že žiaci resp. študenti majú možnosť vidieť napísaný text, si osvojujú hláskovanie, morfológiu a štruktúru jazyka.

Kritériá na výber piesne

Pieseň má zábavnú no zároveň aj výchovno-vzdelávaciu funkciu. Preto ju môžeme použiť ako pomocný prostriedok pri výučbe, ktorým je možné činnosť zmeniť a tým opäť zvýšiť koncentráciu žiakov resp. študentov, takpovediac spojiť príjemné s užitočným. Výber vhodnej piesne preto nie je jednoduchý a musí spĺňať určité kritériá. Pri výbere vyhovujúcej piesne by mal pedagóg prihliadať na nasledujúce:

1. Pieseň sa musí vyberať v prvom rade vzhľadom na vek žiakov, resp. študentov. Tu myslíme na jednoduchosť melódie, počet slov či význam piesne.
2. Piesne sa majú vyberať s ohľadom na vedomostnú úroveň učiacich sa a v závislosti od rastu ich jazykových schopností.
3. Treba zhodnotiť, či sa pieseň hodí do obsahu vyučovania aj tematicky – napr. pred veľkonočnými sviatkami učíme piesne o zajačikovi, kvetoch či prebúdajúcej sa prírode, pred Vianocami už horeuvedenú „We Wish You a Merry Christmas“ alebo „O, Holy Night“. Vhodnou piesňou si vieme pomôcť aj na vyučovanie abecedy, mesiacov v roku, farieb, častí tela, atď.
4. Melódia by mala byť ľahko zapamätateľná, text by sa mal opakovať, aby sa aj slabší (pomalší) žiaci naučili pieseň v čo najkratšej dobe.
5. Známe melódie motivujú žiakov resp. študentov k učeniu sa zhudobneného textu znížujú zábrany pri výslovnosti.
6. Dej piesne by mal žiakov resp. študentov motivovať a byť vhodným stimulom na diskusiu.
7. Použitím obrazov od rôznych maliarov k niektorej piesni môžeme zistiť aj vkus učiacich sa, teda ich estetické cítenie.
8. Ak pieseň má mať výchovnú a vzdelávaciu hodnotu, mala by učiť minimálne jednu z týchto kategórií: gramatika, výslovnosť, slovná zásoba či kultúra.

Metodické a prezentačné stratégie náciku piesne

Ešte pred samotnou prezentáciou piesne je možné s piesňou pracovať rôznymi spôsobmi. Napríklad sa pieseň dá zjednodušiť alebo skrátiť, pripraviť si krátky slovník z nových slov vyskytujúcich sa v piesni, použiť k piesni prislúchajúce obrázky, atď. Je taktiež vhodné pieseň uviesť niekoľkými slovami, napríklad kto ju zložil, kedy bola napísaná, či pri akej príležitosti, samozrejme ak sú údaje známe a relevantné.

Ak je text využívaný, musí byť napísaný na dobre viditeľnom mieste (premietnutý cez dataprojektor), alebo rozmnožený a následne distribuovaný pre žiakov. Môžeme používať text kde niektoré slová chýbajú - učitelia sa pri viacnásobnom počúvaní piesne

¹ Connecticut State Library. *Yankee Doodle, the State Song of the State of Connecticut*. [online]. [cited 20 March 2011]. Available from: <<http://www.cslib.org/yankeedoodle.htm>>

vynechané slová dopisujú, tzv. gap fill in exercise. V každom prípade sa odporúča daný text (ak boli nejaké doplňovacie cvičenia, tak po doplnení všetkých chýbajúcich slov) prečítať text nahlas a následne využitím spätnej väzby od žiakov, vysvetliť a prediskutovať príbeh, nové slovíčka a skontrolovať porozumenie.

V nasledujúcom odstavci uvádzame ďalšiu alternatívu. Žiaci si najprv vypočujú pieseň v interpretácii učiteľa alebo z audio nahrávky. Zmienime a o charaktere a obsahu piesne, to pomáha k uvedomelému učeniu a pri výraze v interpretácii. Po vypočutí piesne učiteľ zreteľne prečíta jej celý text, a potom len prvú slohu. Žiaci si zapisujú text prvej slohy a potom neznáme slová a výrazy, ktoré učiteľ vyberá z textu a napíše zvlášť na tabuľu s prekladom a ak je to nutné aj s transkripciou. Následne učiteľ navrhne žiakom prečítať slová a preveruje, či si žiak zapamätal ich význam. Učiaci sa zreteľne a so správnou intonáciou čítajú text bez prekladu a potom s prekladom. Pristúpiť k výučbe melódie a k samotnému spievaniu je možné až keď je výslovnosť zdokonalená a text pochopený. Prespievať alebo prehrať každú strofu (verse) je nutné tesne predtým ako sa ju žiaci pokúsia spievať.

Pieseň sa odporúča na ďalších hodinách opakovať. Ideálne je, ak sa žiaci naučia text naspamäť v čo najkratšom čase. Použité audio nahrávky tiež môžu byť rôzne, môže sa použiť aj video nahrávka, či úryvok z rozprávky. Posúdenie interpretácie môžeme zrealizovať v následnej besede o pesničke.

Semantizácia konkrétnej piesne cez zvuky pohyby a obrázky

V predveľkonočnom období sa hodí naučiť žiakov pieseň o zajacovi. V nasledujúcej časti príspevku podávame preto konkrétny návrh na semantizáciu piesne „Cottage in a wood“. Piesňou, ktorú sme zvolili sa precvičuje výslovnosť, frázy (shoot somebody dead) a rozširuje slovná zásoba.

Predpokladajme, že vedomostná úroveň žiakov si vyžaduje, aby sme pieseň upravili nasledovne:

Pôvodný text:

Cottage In A Wood

In a cottage in a wood
Little old man at the window stood,
Saw a rabbit running by
Frightened as could be.

"Help me, help me, sir," she said,
"Before the huntsman shoots me dead."
"Come, little rabbit, come with me,
Happy we will be."

Upravený text:
Cottage In A Wood

In a cottage in a wood
A little man at the window stood,
Saw a rabbit hopping sore
Knocking at the door.

"Help me, help me, help," he said,
"Or the hunter will shoot me dead."
"Come, little rabbit, stay with me,
Happy we shall be."

Text je možné aj preložiť a prespievať v slovenčine, vyučujúci prebásni text (použije preklad akustický a sémantický):

Tam v domčeku pod lesom
Stál malý muž za oknom

Videl zajka hop hop hop
A na dvere klop, klop, klop.
„Pomóc, pomóc“ zajko prosí,
„Poľovník ma flintou skosí!“
„Zajko, môžeš so mnou byť
Budeme spolu šťastne žiť!“

Pohyby

Máme teda pripravený text piesne, uvažujeme ako ich spojiť s pohybom. Na semantizáciu danej piesne cez pohyby môžeme čerpať inšpiráciu aj z rôznych kníh či webových stránok ktoré uvádzajú k piesňam hry, či pohyby. K piesni „Cottage in a wood“ sme zvolili stránku www.ultimatecampresource.com², z ktorej sme použili niektoré gestá.

cottage - žiaci ukážu rukami nad hlavou tvar strechy domčeka
a little man at the window stood – žiaci ukážu rukami pred očami ďalekohľad
rabbit hopping sore - vztýčené dva prsty za hlavou ako zajačie uši a skákať krivajúco
help me, help me – rukami mávať nad hlavou
shoot me dead – urobiť gesto: mierim s puškou, následne rýchlo tlesknúť
come little rabbit - prstom privolávať
happy we will be – objatie suseda

² <http://www.ultimatecampresource.com/site/camp-activity/cottage-in-a-wood.html>

Pieseň je možné aj zdramatizovať ako rolovú hru. Žiakom je rozdelená rola zajačika, poľovníka a malého muža. Tým sa u žiakov zvýši porozumenie a uvedomenie si významu textu a dá sa priestor pre sebarealizáciu žiakov.

Obrázky

Využitie vizuálnej predstavivosti žiakov je azda najefektívnejším motivačným aj kognitivizačným prostriedkom, najmä ak sú subjektmi vyučovacieho procesu žiaci z nižších ročníkov 1.stupňa na základnej škole. Žiaci tu ešte nemajú dostatočne vyvinuté motorické schopnosti a ich fantázia je ešte stále stimulovaná z rozprávok, ktorými sú obklopení v škole, no najmä doma. Preto sa považuje využívanie obrázkov za vhodné, no nie len pre žiakov mladšieho školského veku. Ak je voľba obrázkov prispôbená vekovej kategórii, môžu sa využívať aj u študentov na stredných školách, či dokonca dospelých.

V príspevku sme použili príkladovú pieseň „Cottage in a wood“, ku ktorej teraz uvádzame návrh obrázkového materiálu, použitého z internetových stránok.

Obrázkový materiál:

1. verzia



Zdroj: autor: APPU SERIES<<http://www.youtube.com/watch?v=mG--9AxsD1I>>

2. verzia



Zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=e2Jj-eG8M8s>

V príspevku sme reagovali na skutočnosť, že od septembra 2011 sa posúva výučba povinného anglického jazyka na základných školách do tretieho ročníka. Tento príspevok motivuje k hlbšiemu skúmaniu vplyvu piesní v procese vyučovania a vyplňa určitú tematickú medzeru v tejto oblasti.

Použitá literatúra

- MEDGYES, P. (2006) *Linda and the Greenies. Angol nyelvkönyv Gyermekeknek.* Budapest: Corvina kiadó. ISBN 9631348318
- ŠTEMBERG, L.L. (1962) *Sbornik pesen na anglijskom jazyke.* Leningrad: Gosudarstvennoe zčebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveščenija RSFR. (bez ISBN)
- PLESNÍKOVÁ, E. (2007) *Problematika hlasovej výchovy v podmienkach materskej školy z hľadiska skvalitnenia hudobnej prípravy učiteľov materských škôl na pedagogickej fakulte.* In: *Idea a realita vysokoškolského vzdelání učiteliek mateřských škôl na pedagogické fakultě.* - Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s.97-100. ISBN 978-80-7290-326-9.

Internetové zdroje:

Ultimate Camp Resource LLC website. *Cottage in a wood* [online]. [cited 20 March 2011]. Available from: <<http://www.ultimatecampresource.com/site/camp-activity/cottage-in-a-wood.html>>

In A Cottage In A Wood, autor: nay1115 [online]. [cited 20 March 2011]. Available from:
<<http://www.youtube.com/watch?v=e2Jj-eG8M8s>>

In A Cottage In A Wood, autor: APPU SERIES [online]. [cited 20 March 2011].
Available from: <<http://www.youtube.com/watch?v=mG--9AxsD1I>>

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

Mgr. Karina Turčinová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Drážovská 4

949 74 Nitra

Rozvoj interkultúrneho povedomia prostredníctvom dramatických techník v cudzojazyčnej výučbe

Raising Intercultural Awareness Via Drama Techniques in Foreign Language Classroom

Billíková Andrea, Slovakia

Abstrakt

V súlade s aktuálnymi spoločensko-kultúrnymi potrebami je formovanie jazykovo, strategicky a kultúrne kompetentného užívateľa cudzieho jazyka nevyhnutné. Na učiteľa a žiaka sú kladené požiadavky vnímať cudzojazyčnú výučbu kvalitatívne, čo prináša prehodnotenie používaných postupov a vyzýva učiteľov k experimentovaniu a zavádzaniu alternatívnych, humanistických, no predovšetkým na žiaka orientovaných metód a techník. V našom článku sa zaoberáme dramatickými technikami, ktoré považujeme za vhodný motivačný a inovačný spôsob výučby cudzích jazykov a zároveň za ideálny prostriedok na rozvoj interkultúrneho povedomia žiakov.

Abstract

Shaping linguistically, strategically and culturally competent users of foreign language is a must and it goes hand in hand with current social-cultural needs. Teachers and their learners face special requests to perceive foreign language learning process from the qualitative point of view which is connected with reconsidering of teaching and learning methods. At the same time, these current needs challenge language teachers to experiment and apply alternative, humanistic, learner-centred methods and techniques. In our article, we are dealing with drama techniques which are considered to be a great motivational and innovative teaching and learning tool in foreign language classroom and at the same time as ideal means to raise intercultural awareness of foreign language learners.

Kľúčové slová

interkultúrne povedomie, rozvoj interkultúrneho povedomia, dramatické techniky

Key words

intercultural awareness, raising intercultural awareness, drama techniques

Súčasná zjednotená Európa je domovom pre milióny ľudí s rôznym kultúrnym a jazykovým pozadím. V súvislosti s geopolitickými, spoločenskými a kultúrnymi zmenami v Európe vznikla potreba aktuálne riešiť spoločenské fenomény, predovšetkým v oblasti vzdelávania. Potreba ovládania cudzích jazykov sa tak stala prvoradou

podmienkou pre efektívne uplatnenie sa v osobnom, spoločenskom a profesijnom živote. Aktuálne spoločenské potreby, nás, učiteľov cudzích jazykov, motivujú ku skúmaniu a pochopeniu potenciálu jednotlivých vyučovacích prístupov, metód a techník, ktoré sú efektívne pre učiteľa a žiaka. V novom, kvalitatívnom ponímaní vyučovania cudzojazyčnej komunikácie považujeme za nevyhnutné experimentovať s netradičnými spôsobmi, ktoré pomôžu formovať jazykovo, strategicky a kultúrne kompetentných užívateľov cudzieho jazyka.

Rôzne európske inštitúcie vypracovali dokumenty platné v celoeurópskom kontexte, ktoré odrážajú tieto zmeny. Rada Európy vypracovala v roku 2002 dokument s názvom Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (ďalej Rámec) (angl. *Common European Framework for Languages*). V ňom sa zdôrazňuje potreba viacjazyčnosti a poukazuje sa na nový charakter a ciele cudzojazyčnej výučby. Odráža kvalitatívne nové poňatie cudzojazyčnej výučby, predovšetkým cudzojazyčnej komunikácie. Rámec nepredpokladá „len“ zvládnutie jedného, dvoch, alebo troch cudzích jazykov. Zmena spočíva najmä v kvalitatívnom ponímaní osvojenia si cudzích jazykov. Cieľom je rozvíjať taký jazykový repertoár, v ktorom budú zohrávať úlohu všetky schopnosti, poznatky a skúsenosti s inými jazykmi, aby sa ľuďom uľahčilo viesť efektívnu cudzojazyčnú komunikáciu v rôznych situáciách:

Napríklad partneri môžu prechádzať z jedného jazyka alebo dialektu do druhého a využívať tak schopnosť každého z nich vyjadriť sa v jednom jazyku a rozumieť druhému jazyku. Človek môže využiť svoje znalosti viacerých jazykov k porozumeniu písaného alebo dokonca ústneho textu v tom jazyku, ktorý skôr nepoznal, pretože rozpozná slová objavujúce sa v novom podaní, ale pochádzajúce zo spoločnej slovnej zásoby internacionalizmov. Tí, ktorí majú čo len obmedzené znalosti ich môžu využiť k sprostredkovaniu prejavu medzi ľuďmi, ktorí nezdediať žiadny jazyk, ktorým by sa porozumeli. Takí jedinci môžu dosiahnuť určitý stupeň komunikácie aj bez pomoci sprostredkovateľa tak, že zapoja celý svoj jazykový repertoár a budú experimentovať s alternatívnymi spôsobmi vyjadrenia v iných jazykoch alebo dialektoch, využijú sprievodné znaky jazykového prejavu (mimiku, gestikuláciu, výraz tváre atď.) a radikálne zjednodušia svoj jazykový prejav.“ (Rámec, 2002, s.4-5).

V súvislosti s dosiahnutím stanovených cieľov pre kvalitatívne lepšiu výučbu cudzieho jazyka, Rámec nepredpisuje konkrétnu vyučovaciu metódu, ale skôr odporúča a podporuje metódy, ktoré napomáhajú ľuďom vytvoriť si také prístupy, poznatky a skúsenosti, ktoré potrebujú k samostatnejšiemu premýšľaniu a zodpovednejšiemu ľudskému jednaniu (Rámec, 2002, s.4). Pre kvalitnejšiu cudzojazyčnú výučbu Rámec (2002, s.9) navrhuje prístup orientovaný na žiaka, tzv. akčne zameraný prístup (angl. *action-oriented approach*), v centre ktorého sú „používatelia a študenti jazyka v prvom rade ako spoločenski činitelia, členovia spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nielen jazykové), a tie musia za daných okolností v špecifickom prostredí a v určitom poli pôsobnosti splniť.“ Jazykové aktivity a úlohy sú formulované v širšom spoločenskom kontexte, aby používatelia jazyka (pomenovaní ako angl. *social agents*) strategicky využívali všeobecné a jazykové kompetencie a ich kognitívne, emotívne schopnosti a zručnosti.

V praxi sa realizácia vyššie uvedených cieľov odráža napríklad aj na maturitnej skúške z angličtiny, kde sa okrem jazykových vedomostí preverujú všeobecné kompetencie (uplatňovanie vedomostí a zručností z každodenného života, poznatky

o reáliách anglofónnych krajín, uplatňovanie stratégií učenia sa cudzieho jazyka a iné) a komunikatívne kompetencie z receptívneho, produktívneho a interakčného hľadiska. V cieľových požiadavkách sú presne formulované požiadavky na jazykovú kompetenciu (lexikálna, gramatická, sémantická a fonologická kompetencia), sociolingvistickú kompetenciu (schopnosť komunikovať a reagovať v závislosti od sociálneho a situačného kontextu, používanie verbálnych a neverbálnych výrazových prostriedkov v súlade s dodržiavaním kultúrnych noriem a iné) a pragmatickú kompetenciu (ako prehovoriť a funkčne využívať jazykové prostriedky na získanie informácií, vyjadrenie postojov, prejav emócií, vôle, modality, spoločenských a morálnych zásad správania sa, ako zostaviť prehovor v súlade s interakciou a transakciou informácie). Požiadavky na receptívne zručnosti podčiarkujú schopnosť žiaka porozumieť prejavu, jeho téme, hlavnej myšlienke, ale aj špecifickým informáciám v rámci tém z každodenného života. Žiak má mať schopnosti porozumieť dlhším, náročnejším monologickým a dialogickým prejavom informatívneho a umeleckého rázu, ktoré sú prednesené bežným hovorovým tempom reči v štandardnej angličtine. V rámci efektívnej produkcie sa od žiaka vyžaduje schopnosť súvisle predniesť monologický a dialogický prejav na témy z každodennej a profesijnej oblasti, reagovať jazykovo správne a primerane sociálnemu a situačnému kontextu, rešpektovať formálnosť prejavu, schopnosť začať, udržať a ukončiť rozhovor, prerušiť a nadviazať na rozhovor, preformulovať výpoveď a iné.

Ten, kto sa učí alebo si osvojuje cudzí jazyk, zároveň si osvojuje aj poznatky o kultúrnych fenoménoch národa. Dovoľme si teda tvrdiť, že osvojovanie si cudzieho jazyka znamená osvojovanie si danej kultúry. Chápanie interkultúrnych rozdielov, rešpektovanie iných kultúr a vytvorenie pozitívnych postojov voči inej kultúre a k ľuďom iného národa sú základnými predpokladmi efektívneho a komplexného osvojovania si cudzieho jazyka. Žiaci s uvedenými vlastnosťami sú oveľa viac motivovaní učiť sa cudzí jazyk a používať ho ako dorozumievací prostriedok pre dosiahnutie svojich osobných či profesionálnych cieľov. Používaním cudzieho jazyka jeho užívatelia preberajú niektoré znaky identity danej kultúry. V závislosti od ich postojov k cudzej kultúre a k rodeným hovoriacim sa pre nich môže stať učenie cudzieho jazyka veľmi inšpirujúce. Naopak, negatívne postoje učiacich sa sú zdrojom nedostatočnej motivácie.

Kvôli interkultúrnej neznalosti dochádza v praxi medzi komunikujúcimi k častým nedorozumeniam. Nesprávne používanie neverbálnej komunikácie a proxemiky (vzdialenosť medzi účastníkmi komunikácie), ignorovanie sociálnych noriem formálnosti a neformálnosti, neznalosť zdvorilostných fráz a tabu tém môže spôsobiť vážne komunikačné problémy a nedorozumenia (Ciprianová, 2000, s.30). Stotožňujeme sa s tvrdením Gadušovej a Hartánskej (2002, s.99), ktoré v tejto súvislosti tvrdia, že „...*misunderstanding will always be part of communication even though foreign language learners obtain procedural knowledge and skills of how to behave in foreign language community and what to say in specific situation.*” V snahe naučiť našich žiakov efektívne komunikovať a rešpektovať sociálne a kultúrne normy, či pravidlá iných národov, si uvedomujeme aktuálnu potrebu formovania interkultúrneho povedomia vo vyučovaní cudzieho jazyka. Súhlasíme s názorom Z. Dornyeiho a S. Thurrell (1992,s.112), ktorí

píšu že „...a lack of awareness of social and cultural language rules can be the source of much more difficulty to language learners than gaps in their grammar knowledge.”

Rozvoj interkultúrneho povedomia v cudzojazyčnej výučbe sa často realizuje prostredníctvom moderných jazykových učebníc, ktoré odrážajú charakter rôznych kultúr. Avšak oboznámenie sa s inými kultúrami na hodinách cudzieho jazyka nie je len vecou učebnice, ale predovšetkým záležitosťou učiteľa. Jednou z možností rozvoja interkultúrneho povedomia je integrovanie dramatických techník.

Cieľom dramatických techník v cudzojazyčnom vyučovaní je predovšetkým žiakov motivovať učiť sa cudzí jazyk, vytvoriť si k nemu pozitívny vzťah a v neposlednej miere objavovať a spoznávať nové kultúry, ich charakter, tradície a zvyky. Dramatické techniky poskytujú dostatok príležitostí na nácvik komunikácie vytváraním autentických komunikačných situácií. Na rozdiel od riadených dialógov v učebnici, ktoré sú počas výučby jazyka často bezúčelne reprodukované, „dramatické” postavy komunikujú v definovanom priestore a čase, v určitom statuse, s emóciami a používajú lingvistické a nelingvistické jazykové prostriedky na uskutočňovanie komunikačného zámeru. Objavuje sa teda potreba učiť našich žiakov viesť dialóg nielen staticky podľa učebnicovej schémy A/B/A/B ale prirodzene, tak ako ho vedíme v bežnom živote. Máme na mysli dialóg, v ktorom podľa Tandlichovej (2001, s.27) *„the speaker and the listener do not stick to their roles without changes: the speaker does not always initiates the communication, but he also responds to what he has heard, and the listener does not remain silent receiver of the information, he is expected to make remarks, or gestures or other ways of response in order to keep the communication going.”*

Dráma poskytuje priestor na nácvik komunikácie v reálnom čase v závislosti od interakcie jej účastníkov. Pomocou drámy meníme formálne prostredie na neformálne, neautentické na autentické. Wessels (1991, s.11) píše, že aspekty skutočnej komunikácie sú často na hodinách cudzieho jazyka a v učebniciach prehliadnuté, a tak niektorí študenti neuspeli vôbec a tí „úspešní” nadobudnú schopnosť komunikovať efektívne mimo triedy až po dlhom čase. Osvojovanie si cudzieho jazyka prostredníctvom drámy je založené na tvorivom riešení nepredvídateľných problémov. Učiaci sa komunikujú spontánne a majú príčinu vzájomne sa počúvať. Pri komunikácii spoločne hľadajú a aplikujú také stratégie, ktoré im pomôžu plynulo sa vyjadriť, upresniť vypovedanú informáciu, alebo pokryť nezvládnuté, alebo zabudnuté pravidlá inými verbálnymi, alebo neverbálnymi prostriedkami. Podľa Dougilla (1991, s.7) dramatické techniky umožňujú slabším študentom *„compensate for lack of language ability by use of paralinguistic communication such as body language and general acting ability.”* Dráma poskytuje techniky aj na nácvik konverzačno-riadiacich stratégií, napríklad ako vstúpiť do procesu komunikácie, ako z neho vystúpiť, ako zmeniť, ukončiť tému, ako si udržať pozornosť percipienta a iné. Učí nás pozorovať seba samých, naše okolie a byť empatickými a tolerantnými voči iným kultúram. Avšak bez znalosti a uvedomovania si kultúrnych rozdielov a špecifik je celý tento proces formovania komunikatívne kompetentných užívateľov cudzieho jazyka neúplný.

Cieľom nasledovných dramatických techník a aktivít je poukázať na potenciál drámy pri rozvoji interkultúrneho povedomia v praxi. Popísané dramatické techniky, akými sú vytvorenie postáv (angl. *creating characters*), pantomíma (angl. *miming*) a horúce kreslo (angl. *hot-seat*), poskytnú žiakom priestor na spoznávanie iných kultúr verbálnym i neverbálnym spôsobom.

V nižšie uvedených aktivitách sú pod slovom „aliens” označení cudzinci, ktorí pochádzajú z iného kultúrneho prostredia a komunikujú iným jazykom.

“ALIEN” ACTIVITIES

Name of the activity/technique	Procedure	Cultural objectives <i>By doing this activity, successful students will become aware of:</i>
ALIEN <i>(creating the character)</i>	Students sit in the circle. Welcome and introduce the alien in the class. Invite students to name him, describe his appearance. Tell your students about lack of his social and cultural behaviour.	-individual differences concerning appearance of different nations/cultures
PASSING THE ALIEN <i>(treat me in the same way)</i>	Pass the alien in the class. Each student will welcome the alien, touch him and tell him how to behave in your country to survive. Then the alien watches students treating themselves in the same way as the alien was treated.	-social and cultural behaviour (some examples of etiquette, norms, suitable and taboo topics for conversations) - nonverbal behaviour (touching the alien, later the classmate)
ALIENS <i>(team building)</i>	Sts in groups of 3 or 4 become aliens from different planets. They name their planet, decide on: - how they say “hello, we are aliens from...” in their alien language - what they do when they meet other “aliens”/what they do when they are happy/sad/angry/hungry/in love... - how they walk Aliens in groups introduce themselves to other aliens.	-differences between languages -differences between the way how emotions are expressed in different cultures -differences between gestures in different cultures
DO WHAT I DO <i>(imitation)</i>	Mix groups so that there are different aliens from various planets. Aliens from different planets teach each other their own language, the way they walk and body language.	- mutual acceptance, tolerance, respect - showing interest in other cultures
INTERVIEWING ALIENS	Aliens are interviewed by other aliens about the life, habits, traditions in their planets. (Sts can be in role of journalists. They can	-showing interest in other cultures,

(hot-seat)	ask simple questions: What do you eat? How do you reproduce? ... The questions should be in accordance with "alien culture codex".) Sts write down the article about aliens and their culture in reported speech.	- choice of culturally and socially suitable questions
------------	---	--

Učiteľia cudzích jazykov by si mali pri výučbe uvedomiť aktuálne výzvy v súlade s európskymi a vnútroštátnymi dokumentmi. S ich aplikáciou v praxi je spojená potreba neustáleho vzdelávania sa učiteľov. Sme presvedčení, že plnenie nových cieľov v praxi prispeje k zlepšeniu kvality v oblasti cudzojazyčného vzdelávania.

Použitá literatúra

- A Common European Framework of Reference for Languages*. (2001) Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 0521 005 310.
- CIPRIANOVÁ, E. (2000) Efektívne techniky pre rozvoj jazykového a kultúrneho povedomia študentov cudzích jazykov. In *Inonárodné sociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie: Zborník anotácii vedeckých prác z vedeckej konferencie*. Nitra : SPU, s. 29-30. ISBN 80-8069-365-X.
- DOUGILL, J. (1991) *Drama Activities for Language Learning*. London-Basingstoke : Macmillan Publishers. 150 s. ISBN 0-333-39215-9.
- DÖRNYEI, Z. (1995) On the Teachability of Communication Strategies. In *TESOL Quaterly*, vol. 29, no. 1, p. 55-85.
- DÖRNYEI, Z., THURRELL, S. (1992) *Conversation and Dialogues in Action*. [s.l.] : Prentice Hall International. 160 s. ISBN 0-13-175035-6.
- GADUŠOVÁ, Z., HARTÁNSKÁ, J. (2002) *Vzdelávanie- vyučovanie- jazyk*. Nitra : UKF. 152 s. ISBN 80-8050-519-5.
- TANDLICOVÁ, E. (2001) *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského. 159 s.
- WESSELS, CH. (1991) *Drama*. 4. vyd. Oxford : Oxford University Press. 137 s. ISBN 0-19-437097-6

Kontaktná adresa

Mgr. Andrea Billíková PhD.
KAaA FF UKF Štefánikova 67
Nitra 949 01
Slovensko
abillikova@ukf.sk

Dyslexia Versus Foreign Language Teaching: The Taming of The Shrew

Botwina Renata, Poland

Abstract

Contemporary foreign language teachers are on the constant lookout for innovative and creative teaching patterns. A humanistic approach towards education initiated in the 60s of the 20th century emphasized the importance of perceiving each student as an individual with a unique collection of learning styles and strategies. The trend was further developed by Howard Gardner in his theory of Multiple Intelligences (1983) where he assumed that each person has a genuine combination of intelligences and stressed the importance of personalized ways of teaching. This paper aims at a thorough analysis of the problems faced by dyslexic students and their teachers in the process of foreign language teaching (FLT). The nature of dyslexia and its types are going to be discussed. Moreover, the role of the teacher in the process of FLT as well as the importance of safe classroom environment in the process of teaching dyslexic children will be tackled. What is more, the author shows that dyslexic students benefit from the use of multi-sensory stimulation. Finally, the author of the paper proves that FLT can be both effective and satisfactory for dyslexic students and their teachers.

Key words

Dyslexia, dyslexic students, multiple intelligences, multi-sensory stimulation, motivation, safe classroom environment

While it is true to say that the situation of dyslexic students has improved greatly in recent years due to scientific research in the field of learning disabilities, dyslexia remains one of the biggest obstacles in modern classrooms. Much too often teachers do not know how to approach dyslexic students blaming their lack of progress on their laziness, clumsiness and lack of motivation. What is more, parents are often unaware of the scale and scope of the problem dyslexic children encounter. Certainly, a dyslexic child is the one who needs greater care and attention on the part of the teachers, parents, school pedagogues and psychologists for the complex nature of the problem demands a collaborative and professional approach.

The appearance of the theory of Multiple Intelligences (MIT) in 1983 challenged educational systems to recognize each student as an individual with a unique social and psychological background and a collection of different intelligences. Howard Gardner, the author of the theory, criticized a narrow view on intelligence and emphasized its pluralistic nature (Gardner, 1983):

To my mind, a human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual *to resolve genuine problems or difficulties* that he or she encounters and,

when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential *for finding or creating problems* – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge (Emphasis in original).

According to Gardner, each individual is equipped with eight intelligences: verbal/linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal and naturalistic intelligences. He firmly believes that the eight intelligences are independent being developed at different times and to different levels in different individuals. What is more, the intelligences are related – each intelligence may influence and enhance the remaining ones (Gardner, 1999). By practising one's strong intelligences, an individual improves his weaker intelligences. Therefore, MIT brings a positive message for students who do not do well at school challenging educators to treat each student as an individual with a unique collection of different intelligences and accompany them in their discovery of their strong intelligences through which they can enhance their weaker intelligences (Botwina, 2010).

The word “dyslexia” comes from Greek and means “difficulty with words and language”. On the other hand, many researchers highlight the hidden potential of dyslexic people. In his book entitled “The Gift of Dyslexia”, Ronald D. Davis (1997) claims that people with dyslexia have a greater potential due to the mental function that causes dyslexia: “The mental function that causes dyslexia is a gift in the truest sense of the word: a natural ability, a talent. It is something special that enhances the individual”. The same author mentions that dyslexic children have extraordinary musical and artistic talents referring to the names of Albert Einstein, Tim Armstrong, Alexander Graham Bell, Erin Brokovich, etc. Therefore, it is important to adopt a positive attitude towards dyslexia and dyslexics perceiving them as gifted individuals who need some assistance to discover their hidden potential.

Hence, one of the primary tasks of the teacher is to lead the dyslexic student to believe that, apart from the handicaps that he faces, the dyslexic student can succeed in discovering the hidden potential of his disabilities. Understanding the nature of dyslexia will do miracles both for teachers and learners for, once the teacher knows how to approach the student with dyslexia, the dyslexic learner will become successful foreign language learners. Therefore, the role of teachers working with dyslexic learners is to introduce a syllabus adjusted to facilitate learning and create successful class environment (Reid, 2005). Teachers should bear in mind that acquiring a great amount of knowledge about a dyslexic learner is the factor that may play an essential role in a child's later success. Consequently, teachers working with dyslexics should collect as much information about a dyslexic, his family, friends and environment as possible. Whenever a dyslexic child is sure that the teacher recognises the nature of his difficulties and is ready to help him/her to overcome them, his motivation increases.

Moreover, teachers should remember that dyslexic students often have a low self-esteem which needs to be dealt with properly. Teachers should remember that dyslexic children need to be praised as often as possible for a word of praise may do miracles

motivating dyslexics to try harder. What is more, building strong relationships between children in the class will result in strong ties between students where the success of a dyslexic student will become the success of the rest of the class. Consequently, discussing the nature of dyslexia with students affected by it and showing its negative and positive sides will enhance students' performance. Ronald D. Davis (1997) states: "to change our perspective of dyslexia from disability to gift we must start with a clear, accurate understanding of what dyslexia really is, and what causes it. Doing this will bring out positive as well as the negative aspects of the situation and allow us to see how dyslexia develops. [...] Going a step beyond correcting the problem, we can recognise and explore this condition as the gift it truly is."

Dyslexia is diagnosed on the basis of special diagnosis tests which measure not only the scale and scope of the dyslexia of children who are already recognized as dyslexics. What is more, such tests allow for the recognition of the children who are potentially endangered. Professor Maria Bogdanowicz (2002) introduced the term "risk of dyslexia" which suggests that, if diagnosed early, the child with the risk of dyslexia may be directed with a special consideration of the areas of potential difficulties. The term applies to "younger children who display selective disorders in their psychokinetic development, conditioning the appearance of specific problems in reading and writing. [...] the term can also be used with a reference to the schoolchildren who encounter their first intensive problems at school despite their overall level of intelligence, well-functioning senses and proper care received both at home and at school" (Bogdanowicz, 2002). Specially designed questionnaires evaluate gross motor skills, fine motor skills, speech and auditory functions as well as orientation and concentration abilities (vision, reading, spelling, hearing, speaking, writing, balance and movement and memory, problems with single word decoding, spoonerism, sequencing, trouble telling the time and physical clumsiness. Once the risk of dyslexia is diagnosed, teachers may equip themselves with a number of strategies and technique to approach the difficult areas successfully.

Basing on the assumption that dyslexic children normally manage to cope with the spoken and listening aspects of their first language, there should not be a reason why they would not learn a foreign language. On the other hand, basing on the assumption that "each case of dyslexia is different" because "dyslexia is a self-created condition", there arises a need for an individualized program for dyslexic students (Davis, 1997). M. Crombie (1999) argues: "One dilemma which we face is whether we should present all young people with a common modern language curriculum irrespective of any additional support needs which they may have, or deprive students of what may prove to be a worthwhile and satisfactory learning experience. All young people are not the same, and all dyslexic young people are not the same!" This suggests that each dyslexic child should be treated individually. Teaching a foreign language to dyslexic children is different from teaching it to students without any disorders in a number of respects.

Halina Stasiak (2004) claims that dyslexic children can become equally successful as their peers without dyslexia. What is important is to recognize the special difficulties

that dyslexics face and to choose teaching methods and techniques accordingly. Moreover, it is important to keep an appropriate sequence of learning language skills. Listening is the first skill to base the learning process on, whereas speaking, reading and writing should proceed it in this process of FLT. Another troublesome area is the problem with concentration encountered by dyslexic learners. Consequently, the teacher working with dyslexic children should use repetition of the learned material (repeat single words and whole expressions) as many times as needed. The materials used should be friendly – dyslexic children benefit from glossy paper, colourful pictures, big format, etc. Because dyslexic children's span of attention is limited, teachers should introduce many short breaks during lessons. Above all, teachers should use multi-sensory stimulation while working with dyslexic children which involves the use of all the senses in the process of learning.

Based on a combination of aural, visual, tactile and kinaesthetic aspects, multi-sensory stimulation aims at the improvement of the learning process and appeals to different types of the learner. Multi-sensory teaching techniques and strategies stimulate learning by engaging students at multiple levels emphasizing direct teaching of all new material, maintaining student-teacher interaction and suggesting that the content ought to be mastered in such a way that a student gives an automatic response.³ For example, while learning the alphabet, dyslexic students are asked to see the letter A, write it in the air and say its name and sound – all in the same time. In the foreign language classroom the use of multi-sensory teaching will rely on stimulating visual reasoning and learning: the use of pictures, posters, models, computers, overhead projectors, films, video, multi-image-media, finger spelling and sign spelling should be introduced.

It has been observed that children taught in multi-sensory programs have made remarkable progress particularly in decoding skills. Dyslexic students also benefit from revising the same information in different ways which will allow them to put the items from the short-term memory to the long-term memory (Berninger & Wolf, 2009). The following activities may be used in the process of FLT: searching for keywords in the text; singing nursery rhymes; free-writing; putting flashcards with syllables into words and reading the words aloud, making letters out of clay or sandpaper, etc.

In conclusion, it is necessary to highlight that the actual state of research done into the nature of dyslexia allows for making the process of teaching dyslexic children effective and enjoyable both for teachers and learners. Dyslexia is no longer seen as a constraint but rather as a challenge whose success relies on collective work done by teachers, parents and dyslexic learners. The need for a constant widening of teachers' knowledge about the nature of dyslexia is what will finally tame the shrew, that is, dyslexia. Maximizing the dyslexic learners' abilities of multi-sensory perception and giving them a safe classroom environment will help dyslexic students to accept their constraints and learn how to cope with numerous handicaps in the process of learning. Finally, the implementation of a range of multi-sensory techniques as well as the teacher's

³ <http://www.dys-add.com/teach.html> (Assessed 07.04.2011)

guidance and support are essential factors in the process of teaching dyslexic students. Undoubtedly, the benefits will be numerous resulting in enthusiastic learners and creative teachers.

Resources

- BERNINGER, V.M., WOLF, B. J. (2009) *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons From Teaching And Science*. Brookes, New York, p. 110.
- BOGDANOWICZ, Marta. (2002) *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie (The Risk Of Dyslexia. The Problem And Diagnosis)*. Gdańsk: Harmonia, Poland, pp. 43-56
- BOGDANOWICZ, M., SMOLEŃ, M. (eds.). (2004) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych (Dyslexia In The Context Of FLT)*. Gdańsk: Harmonia, Poland, pp. 78-97.
- REID, G. (2005) *Disleksja (Dyslexia)*. Liber, Poland. pp. 37-50, 63-70.
- BOTWINA, R. (2010) *Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory Of Multiple Intelligences in Use*. In *Signum Temporis Pedagogy & Psychology Vol. 3*, Riga, Latvia, pp. 17-18.
- CROMBIE, M. *Foreign Language Learning And Dyslexia*. pp. 1-3.
[Http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/Dxa1.pdf](http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/Dxa1.pdf) (Assessed on March 10, 2011)
- DAVIS, R., D. (1997) *The Gift Of Dyslexia Why Some Of The Brightest People Can't Read And How They Can Learn*. Souvenir Press, England, pp. 4-6.
- GARDNER, H. (1983)
- GARDNER, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences For The 21st Century*. Basic Books, New York, p.183.
- STASIAK, H. (2004) *Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi problemami edukacyjnymi (Foreign Language Teaching Of Students With Special Educational Disabilities)*. In *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych (Dyslexia In The Context Of FLT)*, M. Bogdanowicz and M. Smoleń , eds., Gdańsk: Harmonia, Poland, pp. 11-14.
- <http://www.dys-add.com/teach.html> (Assessed on April 7, 2011)

Contact address

Renata Botwina, (renatajermolovic@wp.pl)
Raławicka 131/6A
02-117 Warsaw
Poland

Príspevok pragmalingvistiky ku skúmaniu interkultúrnej komunikácie

Pragmalinguistics Contribution to the Exploration of Intercultural Communication

Fráterová Zuzana - Munková Daša, Slovakia

Abstrakt

Prirodzenosť, úspešnosť a nadväznosť interkultúrnej komunikácie sa dnes skúma z pohľadu rozličných teórií pragmalingvistiky. Nie vždy sa však v dostatočnej miere venuje pozornosť kultúrnym špecifikám komunikácie, ktoré podstatne ovplyvňujú komunikačné správanie v cudzojazyčnom prejave. V našej práci sme sa zamerali práve na skúmanie pragmalingvistických premenných, ktoré významne podmieňujú ukotvenie sa v jazyku a kultúre (identita vs. jazyk a kultúra). Zároveň podmieňujú porozumenie, interpretáciu a tvorbu rečových aktov v osvojovanom jazyku. Pozornosť sme venovali najmä relevancii interakcií študentov a obsahovej koncízности produkovaných rečových aktov vo vybraných situáciách v cudzojazyčnom prehovore.

Abstract

Spontaneity, success and coherence of intercultural communication are nowadays researched from the point of view of different pragmalinguistic theories. Although, not always is there enough attention paid to cultural characteristics of the communicating people. These characteristics, as well as the context and social specifics of communication, influence communication behaviour in a foreign language discourse. In our paper, we focused on investigation of social pragmalinguistic variables, which significant condition anchoring itself in the language and culture (identity vs. language and culture). At once, they condition comprehension, interpretation and production of speech acts in mastered (foreign) language. Our attention was caught mostly by the relevance of student interactions and content contingency of produced speech acts in chosen situations of foreign language discourse.

Kľúčové slová

kultúrna transferencia v interkultúrnej komunikácii, rozdiely medzi slovenským a anglickým komunikačným modelom, zdvorilosť v interkultúrnej komunikácii.

Key words

cultural transference of intercultural communication, differences between Slovak and English communication model, politeness in intercultural communication.

Úvod

Jednou z najdôležitejších úloh výučby cudzieho jazyka je naučiť študentov vhodne a plynulo komunikovať v bežných, ale aj menej bežných situáciách s rodnými hovoriacimi, tak aby sa počas svojho inojazyčného prejavu cítili prirodzene, aby vedeli plniť svoje komunikačné zámery, prípadne aby boli schopní začleniť sa do života odlišnej kultúry. Uvedené konštatovanie môže byť vnímané ako jedno z opakovaní základného cieľa výučby cudzieho jazyka, ktorý sa ako učiteľ, snažíme na svojich hodinách dosiahnuť. Zároveň je však potrebné poznamenať, že takého komunikačné správanie nie je jednoduché si osvojiť. Už od sedemdesiatych rokov minulého storočia mnohé výskumné práce upozorňujú na to, že štúdium fonetiky a fonológie, morfológie, syntaxe a celkovo jazykového systému, ktoré rozvíja lingvistickú kompetenciu sa ukazuje nedostatočným a je potrebné, aby učiaci sa dostávali podnety na rozvoj ako komunikačnej, tak pragmalingvistickej kompetencie, ktorá je základom úspešného uplatňovania funkčnosti jazyka (napr. D. H. Hymes, 1971, 1974, 1996; M. Canale y M. Swaine, 1980, 1990 a i.).

Ako však vyberať informácie, situácie a predovšetkým funkčné komunikačné stratégie, typické konverzačné jednotky, ich varianty a zákonitosti, ktorými sa rodení hovoriaci riadia a ktoré by naši študenti mali okrem tých „učebnicových“ poznať? Ako sa „priblížiť“ cieľovej komunikačnej kultúre, ktorá sa v prípade mnohých cudzích jazykov značne odlišuje od tej slovenskej?

Pri uvažovaní o výbere uvedených prvkov možno vychádzať z kontrastívnej analýzy a výskumu sociokultúrnych a pragmalingvistických rozdielov medzi materinským a cudzím jazykom, pričom sa možno tiež opierať o konkrétne prípady chýb vo verbálnom aj neverbálnom prejave našich študentov, pretože mnohé z nich vznikajú práve na základe jazykových a kultúrnych rozdielov medzi osvojeným a osvojovaným jazykom.

Mnohé učebnice cudzích jazykov „pracujú“ s vybranými komunikačnými situáciami, ktoré vychádzajú z popísaných cieľov výučby cieľového jazyka, kvôli obmedzenému rozsahu však často nemôžu uvádzať komunikačné situácie v ich ucelenosti a ani prvky, ktoré ich ovplyvňujú a dynamicky menia. Hovorený jazyk je často iný, než na aký je učiaci sa z hodín cudzieho jazyka zvyknutý (pretože učiteľ prispôsobuje svoj prejav úrovni jazyka svojich študentov), a teda rozličné situácie ho môžu prekvapiť, zaskočiť práve preto, že očakáva iné komunikačné správanie – analogicky také, aké pozná vo svojej komunikačnej kultúre, vlastné jeho jazykovému vedomiu. Možno povedať, že v posledných rokoch nám učebnice cudzích jazykov poskytujú množstvo kultúrnych informácií, málokedy však obsahujú pragmalingvistické „nápovedy“ na uplatnenie alebo obmenu výpovedných aktov (či už naratívnych, direktívnych alebo explikatívnych) v závislosti od zmien v komunikačnej situácii. Treba ešte zdôrazniť, že rovnaká situácia je vo výskume a špecifiká slovenského jazyka z pohľadu interkultúrnej pragmalingvistiky v podstate nie sú v súčasnosti skúmané alebo publikované v žiadnej ucelenejšej štúdií.

1 Interkultúrna pragmalingvistika a jazyková transferencia

Ako je známe, kontrastívne štúdie, ktoré porovnávajú a vysvetľujú jav transferencie na základe rozdielov medzi komunikačnou kultúrou materinského a cieľového jazyka,

otvorili cestu pomerne novej disciplíne aplikovanej lingvistiky nazvanej interkultúrna pragmalingvistika (resp. transkultúrna pragmalingvistika), ktorá sa zaoberá skúmaním rozdielov vo význame a funkcii komunikačných aktov v rozličných jazykoch, daných kultúrnymi odlišnosťami (aj keď nemusí ísť vždy o rozličné jazyky – ako napríklad americká vs. britská angličtina vs. angličtina nerodených hovoriacich atď.) (S. Pons Bordería, 2005)

Podľa D. H. Hymesa (1974), je potrebné okrem gramatických poznatkov a rozširovania slovnej zásoby umožniť študentom poznávať pragmatické pravidlá komunikácie, ako napríklad: vedieť ako začať a skončiť konverzáciu, vedieť o akých témach možno v konkrétnych situáciách hovoriť, akú formu oslovenia použiť a v akej situácii, vedieť ako používať jazyk s prirodzenosťou a samozrejmosťou, teda vedieť používať rozličné typy komunikačných a výpovedných aktov – ako sú napr. žiadosť, ospravedlnenie, výčitka, hrozba a pod. (Pojem komunikačný akt používame, v súlade s J. Horeckým, ak máme na mysli akt prejavu, ktorý zahrnuje aj nejazykové prvky, naopak výpovedný alebo rečový akt majú konkrétnu verbálnu podobu.) Uvedené komunikačné akty pritom treba na vyučovaní cudzieho jazyka predstaviť a nacvičovať ako súčasti konverzačnej štruktúry s presne určenou funkciou, tak aby sa ich študenti naučili ako osamotené “vety”, ale ako prvky, ktoré sa vzťahujú ku konkrétnej situácii, na *niečo* nadväzujú, *niečím* sú sprevádzané a *niečo* po nich nasleduje. Nestačí si teda zapamätať formulu pozdravu, prípadne otázku, ktorou zistíte koľko je hodín alebo kto sa ako volá. Treba vedieť aj to, ako potom pokračovať v konverzácii a ako pritom neporušiť nepísané pravidlá koherencie v komunikácii ovplyvnené kultúrnymi danosťami. (S. Gutiérrez Ordóñez, 2005)

Mohlo by sa zdať, že takto vzniká nekonečné množstvo konverzačných sekvencií, nie je to však tak. Ľudská a teda aj “jazyková” pamäť je obmedzená, a preto je obmedzený aj počet konverzačných sekvencií a ich mikroštruktúry sa nezvyknú meniť. To čo sa mení sú výpovede, ktoré však rovnako možno “zasadiť” do situačného kontextu, popísať ho a upraviť na účely vyučovania.

V prípade pragmalingvistiky nejde o ďalšiu jazykovednú disciplínu, ktorá by bola rovnocenná napríklad s lexikológiou, syntaxou a pod., rovnako nejde ani o všeobecnú disciplínu, ktorá by zahŕňala poznatky iných jazykovedných disciplín alebo ich prekonávala. Ide skôr o inú perspektívu v skúmaní alebo uvažovaní o mimojazykových prvkoch, ktoré smerujú komunikáciu tak, aby bola účinná. Mimojazykovými prvkami sa tu rozumejú tieto javy v komunikácii: partneri v komunikácii – teda ten, kto komunikačný akt vysiela a ten, kto ho prijíma, komunikačný zámer, komunikát, komunikačný a najmä verbálny kontext, poznanie situácie jej časovo-priestorového určenia, sveta v ktorom sa odohráva. Pragmatika si všíma najmä nezvyčajný význam, syntaktické spojenia napr. v prípade kontrastu medzi mysleným a povedaným, ale aj nadväznosť prehovoru, odvolávanie sa na kontext, vhodnosť vybraných rečových aktov v určitom kontexte apod. Podľa autorky M. V. Escandell Vidal (2006) pragmatika odpovedá na tieto otázky:

- Do akej miery závisí naše porozumenie od významu slov, ktoré používame?
- Do akej miery závisí naše porozumenie od iných javov?
- Ako vplýva komunikačný zámer, sociálna vzdialenosť hovoriacich alebo napríklad špecifickosť informácie na interpretovanie významu komunikátu?

- Ako je možné, že to, čo chceme povedať, a to čo napokon povieme sa nemusi vždy zhodovať?
- Ako je možné, že aj napriek tomuto zdanlivému nesúladu si rozumieme?

Množstvo publikovaných kontrastívnych výskumných prác svedčí o nebyvalom skúmaní rozdielov medzi jazykmi. Celkovo však možno povedať, že získané poznatky sú čiastkové a tematicky značne rozptýlené, najmä pokiaľ ide o štúdie zaoberajúce sa inými jazykmi ako je anglický. Prác o slovanských jazykoch je pomerne málo a zväčša používajú ako porovnávací jazyk angličtinu. Na tomto mieste treba vyzdvihnúť najmä práce A. Wierzbickej, ktorá zhromaždila rozsiahly korpus rečových aktov v rozličných jazykoch, pričom dokazuje, že existuje množstvo jazykov, ktoré majú podobné kultúrne črty oproti špecifickosti anglosaských jazykov, napr. skupina románskych jazykov a slovanských jazykov, ktoré tvoria akoby protiklad anglosaským, napr. v: afektivite a spontaneite, úprimnosti, priamosti a pod., ktoré sa odrážajú v pragmatických mechanizmoch, riadiacich rečové akty. (I. Vaňková a kol., 2005)

2 Súčasné uvažovanie v pragmalingvistike

Vďaka pragmalingvistike bolo objavených niekoľko princípov fungovania reči, medzi ktorými možno spomenúť princíp relevancie, analýzu rečových aktov, princíp zdvorilosti, spolupráce v komunikácii a pod., ktoré sú predmetom súčasného štúdia pragmalingvistov zameraného najmä na skúmanie ich fungovania v cudzom jazyku. Od objavenia väčšiny princípov uplynulo už niekoľko desaťročí a pozornosť sa dnes sústreďuje najmä na konštatovanie nedostatočnosti duálneho – polarizovaného, teda čiastkového vnímania pragmalingvistických princípov používania jazyka a komunikácie, napríklad (ne)zdvorilosti, (ne)spolupráce a pod., a to na základe zákona príčiny a následku. Zákonitosť je vo svojej podstate duálna – v tom zmysle, že ak sa prejaví jej určitá „časť“, iná zostane neprejavovaná – neprestane však existovať. Preto následne pri ďalšej komunikačnej výmene môžeme prejsť inú jej časť – ak chceme – ak sa nazdávame, že ju náš partner v komunikácii nepostrehol, alebo chceme zosilniť jej účinok, uvažujeme a v rýchlosti hľadáme nástroje, ktoré by nám k tomu pomohli – znovu na základe individuálnych predpokladov vnímania, myslenia a cítenia.

Zároveň možno pozorovať úsilie definovať mnohé pojmy v pragmalingvistike práve na základe skúmania fungovania iných zákonitostí a ich skupinových, situačných, kontextových a iných charakteristík. Menej sa však kladie dôraz na individuum, jeho poznanie, vnímanie, myslenie, prežívanie danej komunikačnej situácie. Ako hovorí Mey (2004): *“...we tend to define different concepts... in an inter-cultural, inter-pragmatic vacuum: we speak of culture as if it were something like a Persian rug or a valuable icon to be easily transported across borders; conversely, we ‘read’ pragmatics as if it were only concerned with a ‘practical’ (sometimes called ‘pragmatic’) solution to a persistent problem. Neither of the two readings is particularly helpful in the current context.*

*In the following, I will argue for a contextually mediated view of the problem: culture, in order to “grow” or “be grown,” has to have a cultivating environment; pragmatics, in order to be really “practical,” has to respect the **individual’s choice**, also when it comes to culture. Cultures don’t belong to individuals; neither can they be transported ad libitum: they presuppose the existence of a cultural environment, a growth context, just as the properly conditioned soil is necessary for successful (agri) culture. On the other hand, if pragmatics is defined as a theory of human behavior (linguistic and otherwise) which explicitly depends on, and is conditioned by, the contexts of the users, we must ask ourselves what in the actual circumstances is feasible and desirable for the individual and for the group to opt for and realize.”*

Do komunikácie vstupujú rozličné premenné, na základe ktorých sa individua rozhodujú/vyberajú svoje komunikačné prostriedky. Rozhodujú sa podľa individuálnych predpokladov – podmienených cieľom v danom momente a priestore – a podľa toho, ktoré časti určitého princípu aktivizujú a ktorá zostane nevyjadrená. Mohli by sme teda predpokladať, že ak sa napríklad pri zdvorilostných rečových aktoch komunikujúci rozhodne pre autonómiu/vzdialenosť – blízkosť ako jej protipól sa neprejaví.

Komunikácia je ako zrkadlenie, v ktorom ak vnímame partnera v komunikácii ako množinu určitých prvkov – prejavujúcich sa duálne – málokedy nám je jasné, ako zareaguje – najmä ak ide o neznámeho človeka, alebo situáciu – a podľa toho modifikujeme aj náš prejav. Zároveň však môžeme človeka poznať a i tak si podľa situácie nie vždy trúfame prejaviť to, čo by sme chceli. Čiže z individuálneho hľadiska vysielame a očakávame, že určité vyústenie, rovnako ako náš komunikačný partner. Ak sa náš predpoklad v priebehu konverzácia nepotvrdí, meníme stratégie a aktivizujeme podľa závažnosti situácie iné centrá iné zákonitosti – a prejavíme alebo neprejavíme ich určitú časť. To je prvá situácia, keď človek vníma reaguje duálne, teda predpokladavo a neskúma – prakticky nemá čas skúmať, aké ďalšie reakcie môže jeho konanie vyvolať. Zároveň je však individuum súčasťou skupiny, ktorá sa riadi zákonitosťami, a preto zvažuje aj tieto podľa cieľa svojej komunikácie. Ide v podstate o individuálny, často nevedomý prieskum poľa iného človeka, v ktorom sa zvažuje, ktoré polia a ich časti aktivizuje partner v komunikácii a ktoré by bolo výhodné aktivizovať pre neho. Často ale ani jednotliviec nevie, že jeho vzorce iný vníma pozitívne alebo negatívne – napríklad nerozhodný vníma nerozhodnosť niekedy pozitívne niekedy negatívne – ale v princípe sa so svojím partnerom zhodne, zatiaľ čo rozhodný človek očakáva rozhodnosť – určité zrkadlenie, i keď nie vždy mu to u iného vyhovuje – a tam môže dôjsť k stretom, ak obaja aktivizujú danú časť bez zvyšku – v ďalších súvislostiach to vyvolá ďalšie rozhodovanie – či zvolí napr. opatrnosť – odvahu, či bude bojovať alebo uprednostní zmierenie. Podľa cieľa a dôležitosti – ktoré ale tiež vychádzajú z vlastností individua – toho ktoré časti poľa zvykne aktivizovať. Rovnako je to v kultúre a problém nastáva vtedy, ak je situácia, skupina, individuum neznáme a ťažšie sa nám hľadá to, čo by mohlo zabráť a viac dochádza k nedorozumeniam, pretože projektujeme určité predpoklady, ktoré sa ale nemusia zhodovať so skutočnosťou, keďže nevieme, ktoré polia zvykne aktivizovať partner v komunikácii – patriaci do určitej odlišnej „kultúrnej“ skupiny.

Z uvedenej krátkej úvahy o povahe komunikácie vyplýva, že človek sa pri výbere svojich komunikačných aktov nie vždy riadi vedome, teda v závislosti od situácie má komunikačná výmena povahu skôr uvedomovanú alebo skôr neuvedomovanú. Obe vytvárajú časť jedného celku, ktorý bol nazvaný americkým psychológom R. Gibbom v uplynulom roku ako sebariadiaci systém, ktorý človek uplatňuje jednak ako individuum a jednak ako súčasť skupiny, v ktorej sa spolupodieľa na sebariadiacom systéme skupiny. Špecifická situácia nastáva v komunikačných výmenách, ktoré prebiehajú v cudzích jazykoch a ktorých zákonitosti bude ešte potrebné skúmať a popísať.

Študentov cudzích jazykov teda môžeme naučiť približné alebo zvyčajné, väčšinové reakcie rodených hovoriacich, i tak ich však nebudú môcť použiť v každej situácii a budú postupovať opatrne – a možno aj robiť pragmalingvistické chyby. V cudzom jazyku teda majú hovoriaci skôr tendenciu používať iné mentálne procesy, ako napríklad projekciu, hodnotenie, prípravu svojho ako v rodnom jazyku. Zásadnou premennou je teda individualita, vlastnosti, vedomosti, status, pohlavie a iné charakteristiky človeka, ktoré určujú jeho verbálne a celkovo komunikačné správanie.

Otázkou teda je, či chceme aby študent „fungoval“ práve na pozorovaní komunikácie zvonka a riadení sa jej zdanlivými prejavmi alebo jeho pozornosť upriamime najprv na poznávanie vlastnej komunikácie, jej zložiek, zvyčajných vzorcov a ukazovateľov, ktoré ju spoluurčujú, aby tak mohol následne vnímať aj svojich partnerov v komunikácii, vedel, ktoré ukazovatele a princípy patria k čomu a vedel, že ten istý ukazovateľ možno použiť v rozličných situáciách na rozličné účely.

3 Prieskum používania pragmalingvistických premenných v používaní cudzieho jazyka

Jedným z princípov pragmalingvistiky je aj zákon zdvorilosti, ktorým sa v následne v príspevku zaoberáme. Vychádzame pri tom z prác, ktoré berú do úvahy všeobecné postuláty teórie verbálnej zdvorilosti Browna a Levinsona, Haverkateho, Bravovej, Culpepera, Marlangeonovej a i., ktoré zväčša definujú zdvorilosť ako princíp používania rečových prostriedkov v konkrétnych situáciách, ktoré hovoriaci v danom momente považuje za zdvorilé. Ide o prvky, ktoré netvoria základný význam komunikátu, sú jeho doplnkami so špecifickým cieľom naplnenia komunikačného zámeru. Toto usudzovanie o (ne)zdvorilosti sa samozrejme mení v závislosti od kultúry a individuality komunikačných partnerov a od toho, ako partneri navzájom vstupujú do svojich „teritórií“, aby naplnili svoj komunikačný zámer a zároveň udržali v rovnováhe imidž zúčastnených hovoriacich.

Skúmaním procesov pri osvojovaní a používaní cudzieho jazyka sa zaoberáme v rámci nášho výskumu vybraných prvkov pragmalingvistických zákonitostí v používaní cudzieho jazyka, v ktorom sa sústreďujeme na analýzu formulácií zdvorilostných rečových aktov, slovenských študentov anglického jazyka vo vybraných situáciách, v ktorých sa rozlične uplatňuje sociálna moc a sociálna vzdialenosť a ktoré vychádzajú z klasických štúdií pragmalingvistiky. V uvedenom výskume sme sa rozhodli vykonať predvýskum vybraného sociálneho faktora zdvorilosti – formuláciám žiadostí

(ospravedlnení, sťažností a poďakovaní) našich študentov, pričom sme na tieto účely adaptovali sme dotazník, ktorý vo svojom výskume použil F. J. Díaz Pérez (2003), aby porovnal výskyt sociálnych, jazykových a emocionálnych pragmalingvistických ukazovateľov vo zdvorilostných aktoch angličtiny a španielčiny.

Našimi respondentmi boli študenti filologického štúdia, ktorí tiež absolvovali niekoľko iných testov: vedomostný jazykový test, test verbálnej inteligencie, a i., na základe ktorých sme mohli skúmať vplyv individuálnych predpokladov na vyjadrovanie sa našich študentov v prvom cudzom jazyku – v angličtine.

Ako sme už uviedli, jazyková produkcia v materinskom a rodnom jazyku sa líši rozličným používaním hodnotiacich a poznávacích procesov, preto sme vybrali aj kontrolnú skupinu študentov, ktorí tiež formulovali svoje žiadosti v slovenčine.

Do prieskumu sme postupne priradili aj iné jazyky – nemčinu a španielčinu, na účely tohto príspevku sa však budeme sústrediť len na prezentáciu výsledkov skúmania vybraných sociálnych faktorov zdvorilosti v anglickom jazyku. Faktormi zdvorilosti sú v tomto prípade sociálne faktory, ktoré otvárajú konverzáciu. Sú to napríklad: pozdrav, forma oslovenia (meno, priezvisko, titul, sociálna rola: pán, slečna a pod.), vyvolávač pozornosti (prepáčte a pod.) a ich kombinácie – ktoré vyjadrujú zvýšenú mieru zdvorilosti najmä v situáciách, ktorých je silnejšia sociálna moc a sociálna vzdialenosť.

Respondenti v teste zdvorilosti písomne reagovali na predložené situácie a ich rečové akty sa analyzovali z hľadiska kultúrnych rozdielov v používaní sociálnych, jazykových a emocionálnych faktorov zdvorilosti v závislosti intenzity sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti v danej situácii.

Situácie, v ktorých mali študenti formulovať žiadosti voči svojim komunikačným partnerom, boli nasledovné:

S1 Nebol/a si na poslednej prednáške a žiadaš spolužiaka, aby ti požičal poznámky.

S2 Si v kancelárii profesora a zistíš, že si potrebuješ súrne zatelefonovať. Si v situácii, keď sa nedá použiť iný telefón, a tak požiadaš profesora, aby si mohol použiť telefón v jeho pracovni.

S3 Pripravuješ si prezentáciu práce na dôležitý predmet a dozvieš sa, že na katedre je nový profesor, ktorý sa špecializuje práve na tému tvojej práce. Profesora nepoznáš, ale rozhodneš sa ho navštíviť a požiadať, aby si prečítal resumé tvojej práce a odporučil ti študijnú literatúru.

S4 V univerzitnej knižnici žiadaš o knihu. Informujú ťa, že ju má vypožičanú niektorý študent. Nepoznáš ho, ale podľa mena ho vyhľadáš a požiadaš, aby ti knihu požičal na odkopírovanie niekoľkých kapitol.

S5 Si v univerzitnej knižnici. Chceš si vziať knihu z poličky, ale nedočiahneš na ňu. Poprosíš spolužiaka, ktorý je vyšší, aby ti ju podal.

Predpokladali sme, že študenti budú používať v situáciách vysokej miery sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti väčší počet sociálnych faktorov zdvorilosti, keďže nimi hovoriaci zmierňuje formuláciu svojej žiadosti z obavy, aby nepoškodil imidž partnera v komunikácii, ale zároveň aby bol jeho komunikačný zámer splnený. Teda s oveľa väčšou pozornosťou vyberá zdvorilostné formuly a aj častejšie používa sociálne a emocionálne faktory zdvorilosti.

V prvej situácii sa sociálna vzdialenosť vyskytuje v malej miere, keďže hovoriaci sa poznajú a sú približne rovnakého veku, rovnako ako sociálna moc, keďže hovoriaci sú si spoločensky rovní. V druhej situácii je prítomná sociálna moc vo vysokej miere, keďže komunikačným partnerom je profesor a sociálna vzdialenosť v menšej miere, keďže ide o známeho človeka. V tretej situácii ide o profesora, ktorého respondent nepozná, analogicky je prítomná vo vyššej miere sociálna moc aj sociálna vzdialenosť. Štvrtej situácii ide o neznámeho študenta, ktorý má sociálne rovnaké postavenie, ale je neznámy, a v poslednej situácii je komunikačným partnerom menej známy spolužiak s rovnakým sociálnym postavením. Sociálna moc a sociálna vzdialenosť je teda rozložená v každej situácii inak a nás zaujímalo, ako si tieto vzťahy naši študenti uvedomujú a aké sociálne faktory pri práci s nimi zohľadňujú v produkcii zdvorilostných rečových aktov v rodnom a materinskom jazyku.

Respondentmi uvedených dotazníkov boli študenti 1. a 2. ročníka odboru anglický jazyk a literatúra Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, v počte 55 a vo veku 19 – 21 rokov. Respondentmi slovenskej verzie boli študenti 1. a 4. ročníka filologického štúdia rozličných aprobácií.

Otázky prieskumu:

Ako teda naši respondenti zmierňujú alebo zintenzívňujú svoje zdvorilostné prehovory prostredníctvom sociálnych pragmalingvistických prvkov a s akou frekvenciou?

A aké budú rozdiely a podobnosti medzi dvoma skupinami respondentov, teda medzi angličtinou a slovenčinou?

V prípade závislostí medzi skúmanými premennými nás zaujímalo, či závisí výskyt sociálnych faktorov:

- od typu faktora,
- od jazyka,
- situácie,
- od verbálnej inteligencie študentov
- vedomostí študentov?

Ako už napovedajú samotné otázky výskumu skúmali sme výskyt sociálnych faktorov v žiadostiach našich študentov (výskyt rozličných typov oslovení: titul, priezvisko, meno, priateľské apelatívum, zámeno, vyvolávač pozornosti; a ich kombinácie) popisnou štatistikou a následne sme zisťovali existenciu závislostí medzi výskytom faktorov a uvedenými premennými.

4 Zhrnutie zistení a závery prieskumu

V nasledujúcej tabuľke uvádzame príklady výskytu sociálnych faktorov žiadostí v angličtine, pričom sme v nich analyzovali funkčné pragmalingvistické princípy oslovení (podstatné mená a zámená) v uvedených situáciách v angličtine a slovenčine. Z výsledkov analýzy je zrejmé, že formuly oslovenia prispievajú vo veľkej miere

k tvorbe želanej úlohy hovoriacimi a k práci s imidžom hovoriacich. Formuly oslovenia hrajú dôležitú úlohu pri tvorbe identity a túžob obrazu v konfliktoch. Ich používanie charakterizuje osobu a situáciu, v ktorej sa vyskytujú, najmä to, kto vystupuje v roli agresora alebo zmierovača a pod. Pomáhajú nám rozumieť tomu, kto má aký postoj a čo je jeho komunikačným zámerom.

Tab. 1: Sociálne faktory v zdvorilostných formuláciách respondentov v anglickom jazyku

English sentence	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
(206) <i>Mr. Professor, may I borrow your phone for a minute? I really need to call, it's urgent.</i>	1	0	0	0	0	0	0
(141) <i>Mr. X, may I ask you something? Well, I need to make a call immediately. It is very important.</i>	0	1	0	0	0	0	0
(130) <i>Peter, could you be so kind giving me the last Friday's notes?</i>	0	0	1	0	0	0	0
(144) <i>Dear, will you pass me that book?</i>	0	0	0	1	0	0	0
(125) <i>You, could you pass me that book, please?</i>	0	0	0	0	1	0	0
(175) <i>Hi, I was not on the last lecture, could you please lend me your notes?</i>	0	0	0	0	0	1	0
(45) <i>Hi Johnny, could you lend me your notes from the Math lecture?</i>	0	0	0	0	0	0	1
:	:	:	:	:	:	:	:
Count of alerters	8	1	3	1	1	75	37
Percent of alerters (Percent 1's)	3,2	0,4	1,2	0,4	0,4	30	14,8
Percent 0's	96,8	99,6	98,8	99,6	99,6	70	85,2
Cochran Q Test	Q = 266,7778, df = 6, p < 0,000000						

Z výsledkov prieskumu vyplýva, že existuje vysoká zhoda medzi výsledkami (Tab. 1) výskytu sociálnych faktorov v zmysle výskytu typov faktorov C1 (oslovenie: titul) C2 (oslovenie: priezvisko), C3 (oslovenie: meno), C4 (oslovenie: priateľské apelatívum) a C5 (oslovenie: zámeno). Najviac faktorov sme zaznamenali v kategórii C6 (vyvolávač pozornosti: napr. prepáčte a pod.), konkrétne počet 75, čo reprezentuje 30 % a 37 v kategórii C7 (kombinácie sociálnych faktorov zdvorilosti), čo predstavuje 15 % celkového počtu z 250 skúmaných výpovedí v daných situáciách

Naši respondenti teda v najvyššej miere používali v anglickom jazyku vyvolávače pozornosti a kombinácie sociálnych faktorov zdvorilosti. Zaujímavé je, že oslovenia používali výrazne menej ako tomu bolo v slovenskom jazyku a že sa v podstate obmedzili na používanie formuly „prepáčte – prepáč“ a niektorých typov pozdravov ako otváracích formúl komunikácie.

Na základe výsledkov Cochranovho Q-testu sme zamietli nulovú hypotézu, v ktorej sme predpokladali, že výskyt skúmaných sociálnych faktorov v anglickom jazyku,

nezávisí od typu faktora. Existujú teda štatisticky významné rozdiely v počte skúmaných sociálnych faktorov zdvorilosti.

Vykonalí sme tiež viacnásobné porovnávanie (Tukeyov HSD test) a zistili, že homogénnu skupinu tvoria faktory C1, C4, C5, C3 a C2, ktoré mali podobný výskyt skúmaných faktorov, čo sa mierne odlišuje od homogénnej skupiny v prípade slovenských rečových aktov zdvorilosti.

Štatisticky významné rozdiely (na úrovni 0,05) sme zaznamenali vo výskyte faktora C7 a výskyte ostatných faktorov a rovnako medzi výskytom faktora C6 a výskytom ostatných faktorov a tiež medzi faktormi C7 a C6, teda používanie oboch faktorov je v jazykovom vedomí našich študentov prepojené a rovnako závisí od ďalších premenných, ktoré v ďalšom texte popíšeme.

Tab. 2: Príklady sociálnych faktorov v slovenských formuláciách žiadostí

Sentence	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Pán profesor, viem, že je to nezvyčajné a asi ani veľmi vhodné, ale potrebujem si naozaj veľmi súrne zavolať a je to veľmi dôležité. Mohol by som použiť telefón vo Vašej pracovni?	1	0	0	0	0	0	0
:	:	:	:	:	:	:	:
Ahoj. Ja som Jano Želonka. V knižnici si si požičal/a knihu, ktorú som aj ja hľadal. Nechcem si ju požičať celú, stačí, ak si odkopírujem zopár strán. Nemohol/nemohla by si mi ju na chvíľu požičať? Hneď by som ti ju vrátil.	0	0	0	0	0	1	0
Dobrý deň, pán profesor. Som Ján Želonka, študujem preklad a tlmočenie, AJ a NJ. Ešte sme sa nestretli, ale dozvedel som sa, že sa venujete téme, ktorá je obsahom jednej mojej prezentácie. Chcel by som sa Vás opýtať, či by ste sa mi nepozreli na resumé a prípadne odporučili ďalšiu literatúru. Samozrejme, ak máte čas.	0	0	0	0	0	0	1
:	:	:	:	:	:	:	:
Count of alerters	24	1	2	1	1	61	14
Percent of alerters (Percent 1's)	14,1	0,6	1,2	0,6	0,6	35,9	8,2
Percent 0's	85,9	99,4	98,8	99,4	99,4	64,1	91,8
Cochran Q Test	Q = 227,2967, df = 6, p < 0,000000						

V prípade slovenských odpovedí žiadostí sme zaznamenali nízky výskyt faktorov C2, C3, C4 a C5. Najčastejšie sa v tomto prípade vyskytoval faktor C6, v počte 61, čo predstavuje 36% a počet 24 v prípade faktora C1, čo predstavuje viac ako 8% celkového počtu (165) skúmaných slovenských formulácií. Vyšší výskyt zaznamenal faktor C7 (v počte 14).

Na základe Q-testu sme zamietli nulovú hypotézu, pretože výskyt určitých faktorov v slovenčine nie je závislý od typu faktora, to znamená, že medzi faktormi sú štatisticky významné rozdiely v počte vyskytujúcich sa faktorov.

Kendallov koeficient zhody predstavuje stupeň zhody v počte vyskytujúcich sa faktorov v skúmanej skupine. Hodnota koeficientu bola viac ako 0,22, pričom hodnota 1 znamená úplnú zhodu a hodnota 0 predstavuje nezhodu. Nízka hodnota koeficientu potvrdzuje výsledku Q testu.

Z viacnásobného porovňovania (Tukey HSD test) vyplýva, že homogénnu skupinu tvoria faktory C2, C4, C5, C3 a C7. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v prípade priemerného výskytu nájdených faktorov (s hodnotou významnosti 0,05) medzi výskytom faktora C6 a ostatnými faktormi a rovnako medzi výskytom faktora C1 a výskytom ostatných faktorov a tiež medzi faktormi C1 a C6.

V oboch prípadoch môžeme konštatovať zhodu vo výskyte každého typu faktora. Hodnota koeficientu je približne 0,2 v prípade oboch jazykov.

V tomto prípade slovenských žiadostí teda študenti uprednostňovali skôr oslovenia titulom alebo sociálnou rolou (napr. pán, pani apod.) (C1) a vyvolávače pozornosti (C6) pred kombináciami rozličných sociálnych faktorov zdvorilosti, ako tomu bolo v prípade angličtiny. Slovenčina teda v tomto ohľade uplatňuje vo väčšej miere kategórie sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti ako angličtina. V prípade angličtiny si študenti boli tohto rozdielu vedomí a svoje žiadosti formulovali v súlade s naučenými poznatkami, aj keď je potrebné poznamenať, že nás prekvapilo pomerne nižšie uplatňovanie faktora kombinácií, vzhľadom na jeho frekventovanejšie používanie v anglickom jazyku (J. F. Díaz Pérez, 2003).

Zaznamenali sme tiež závislosť vo výskyte sociálnych faktorov v žiadostiach a používaním jazykom, a to iba v prípade faktora C1. Hodnota závislosti je nízka (Coef. Phi>0,1). Kontingenčný koeficient je štatisticky významný. Nulovú hypotézu sme zamietli na úrovni 1%, čo znamená, že výskyt faktorov v kategórii C1 nezávisí od jazyka formulácií. V tomto prípade sme zaznamenali triviálnu závislosť (Coef Phi>0,1).

Ďalej sme zistili, že výskyt faktorov C1 a C6 nezávisí od situácie vo formuláciách žiadostí. V prípade iných faktorov bol kontingenčný koeficient štatisticky nevýznamný.

Nízka závislosť sa teda preukázala vo výskyte faktora C1 – oslovenia titulom a jazyka žiadosti, pričom sa to potvrdilo i v našom korpuse, (znova konštatujeme uprednostňovanie oslovenia sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti typu: pán docent, pán doktor na akademickej pôde).

Pokiaľ ide o závislosť faktora C1 – oslovenia titulom a situácie, zaznamenali sme nevýznamnú závislosť iba v situácii S2, v ktorej mali študenti požiadať vyučujúceho o dovoľenie si zavolať z jeho pracovne. Zaujímavé je, že druhá situácia, v ktorej rovnako komunikovali s vysokoškolským pedagógom si použitie titulu nevyžadovala. Do vzťahu

teda vstúpila sociálna vzdialenosť, ktorá modifikovala použitie titulu pri oslovení pedagóga. Titul je teda paradoxne v prípade našich respondentov považovaný za „intímnejší“ v tom zmysle, že ho respondenti používajú pri oslovovaní pedagóga, ktorého poznajú.

V prípade používania faktora C6 – vyvolávača pozornosti, sme odlišné hodnoty zaznamenali najmä v situáciách S4, S3 a S2, teda v oboch prípadoch žiadostí voči pedagógom a v jednom prípade v žiadosti voči neznámemu študentovi. V ostatných prípadoch, keď študenti mali komunikovať so spolužiakmi, vyvolávače pozornosti nepovažovali za potrebné používať vo zvýšenej miere, vyjadrovali sa v nich teda priamejšie a bez obáv z odmietnutia ich žiadosti (keďže išlo o konvenčný typ žiadosti s malými nárokmi na komunikačného partnera).

Ďalej sme skúmali závislosť sociálnych faktorov od výsledkov testu verbálnej inteligencie a vedomostného testu študentov.

Najvyššia miera závislosti sa preukázala v kategórii C7 a úrovne vedomostí. Ostatné koeficienty sú štatisticky nevýznamné. Preukázala sa iba triviálna miera závislosti medzi skúmanými faktormi, výsledkami testu verbálnej inteligencie a testu vedomostného gramatického testu z angličtiny.

Študenti, ktorí dosiahli vyššie skóre vo vedomostnom teste majú tendenciu používať skôr faktor C7 vo svojich formuláciách, teda kombinácie rozličných sociálnych faktorov zdvorilosti.

5 Záver

Z výsledkov nášho prieskumu teda vyplýva, že zvýšená miera výskytu faktoru C1 (oslovení titulom a sociálnou rolou) je spojená s odlišným používaním pozdravov v oboch kultúrach a jazykoch, pričom je potrebné zdôrazniť, že nie vždy sa vo vyučovaní cudzieho jazyka kladie dôraz na vyučovanie fungovania pragmalingvistických zákonitostí a nadväzovania ich jednotlivých faktorov na aktuálne situačné dianie v komunikácii. Potešujúce je, že naši študenti na jednej strane tieto faktory zohľadnili, na druhej strane však bolo možné vnímať určitú monotónnosť v ich zdvorilostných prejavoch a opakovanie sa naučených formúl, ktoré by v konkrétnej situácii používali len s malými obmenami. Iba študenti, ktorí dosiahli vyššie skóre vo vedomostnom teste a teste verbálnej inteligencie používali skôr kombinácie sociálnych faktorov zdvorilosti v svojich formuláciách, teda prejavili väčšiu mieru jazykovej pružnosti, to znamená, že ich individuálne danosti v kombinácii s osvojenými vedomosťami im umožňovali uvažovať o predloženej situácii komplexnejšie a aj sa na základe toho vyjadrovať. V opačnom prípade používali slovenskí respondenti používali sociálne faktory zdvorilosti inak, ako by ich použili rodení hovoriaci, čo potvrdzuje náš pôvodný predpoklad o inom uvažovaní o uplatnení rečových aktov v cudzom jazyku a materinskom jazyku. Tento predpoklad súvisí s inými procesmi, ktoré hovoriaci pri výbere rečových aktov používa a ktoré je potrebné v našich podmienkach začať systematicky skúmať, tak aby bola vytvorená ucelená charakteristika zdvorilostnej a inej komunikácie v slovenčine v porovnaní s inými jazykmi.

V našom príspevku sme načrtli len niektoré predstavy o skúmaní princípu zdvorilosti a je zrejmé, že tento náčrt vzhľadom na rozsiahlosť problematiky a vymedzený priestor nemá rozsah a „hĺbku“, ktorú by sme si predstavovali. Zároveň sme však predznačili východiská našej ďalšej práce, v ktorej ako veríme budeme môcť zohľadniť v mnohofaktorovej analýze individuálne a jazykovo-kultúrnej premenné, ktoré vstupujú do výberu rečových aktov slovenských študentov cudzích jazykov.

Literatúra

- CANALE, M. a SWAIN, M. (1990) *Theoretical basis of communicative approaches to Second Language Teaching and testing*. In: Applied Linguistics, 1, 1990, 89 – 112.
- DÍAZ, PÉREZ, F. J. (2003) *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006) *Introducción a la Pragmática. 2.^a edición actualizada*. Barcelona: Ariel. ISBN 987-84-344-8267-8.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2005) *Ejercitarás la competencia pragmática*. In: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Granada: Universidad de Granada, 25 – 44.
- HYMES, D. H. (1996) *On communicative competence*. In: BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K.: The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press, 1996.
- MEY, J. (2004) *Between culture and pragmatics: Scylla and Charybdis. The precarious condition of intercultural pragmatics*. In: Intercultural Pragmatics 1-1, p. 27–48. 6, Berlin, Walter de Gruyter. ISSN: 1612-295X/04/0001–0027.
- PONS BORDERÍA, S. (2005). *La enseñanza la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005) *Co na srdci to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- WIERZBICKA, A. (2003) *Cross-cultural Pragmatics The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton and Gruyter. ISBN 3-11-017769-2.

Kontaktná adresa

Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

E-mail: zfraterova@ukf.sk

RNDr. Daša Munková, PhD.

Katedra translatológie

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

949 01 Nitra

E-mail: dmunkova@ukf.sk

Uvažovanie o vzťahu jazyka – kultúry a jeho prejavoch v komunikatívnej kompetencii

Discourse on Language and Culture Relationship as Demonstrated in Communicative Competence

Fráterová Zuzana - Stranovská Eva, Slovakia

Abstrakt

V našom príspevku uvažujeme o vzťahu jazyka a kultúry a o ich spojení v komunikatívnej kompetencii jednotlivca a celkovom sebariadiacom komunikačnom systéme, ktoré určujú charakter a úspešnosť jeho komunikačných výmen.

Abstract

This article discusses a relationship of language and culture, their interconnection in a communicative competence of an individual in overall self-managing communicative system that determine nature and success his communicative interactions.

Kľúčové slová

jazyk a kultúra, komunikatívna kompetencia, komplexnosť komunikácie

Key words

language and culture, communicative competence, communication complexiveness

1 Jazyk a kultúra vo vzájomných vzťahoch

Ak sa hovorí o komunikácii medzi kultúrami, resp. o interkultúrnej komunikácii, je potrebné hovoriť o kultúre, jej definovaní, vnímaní a o vzťahu jazyka, ako prostriedku komunikácie, ku kultúre. Jedna z najvšeobecnejších a najobsiahlejších definícií kultúry je definícia Sapira (1966), ktorý poníma kultúru ako všetko, čo spoločnosť robí a čo si myslí. Konkrétnejšie ide o spôsob života spoločnosti, v ktorej sa formujeme, ktorá spoluvytvára naše hodnoty, postoje, emócie, myslenie, naše návyky, zvyklosti a i. (napr. spôsob obliekania, stravovania a iných druhov sociálneho konania).

Kultúra sa konkretizuje v každodennom živote a zahŕňa všetky oblasti života, vrátane tvorby a prijímania duchovných, intelektuálnych, symbolických, materiálnych a inštitucionálnych hodnôt, ktoré nás robia členmi určitej kultúry a odlišujú od kultúr iných. Kultúra zahŕňa aj postoje jej členov voči príslušníkom iných kultúr a vytváranie vzťahov medzi kultúrami. Z kultúrno-antropologického hľadiska môže ísť o rozličné typy vzťahov medzi kultúrami (napríklad o etnocentrizmus, kultúrny relativizmus a interkulturalizmus, tými sa však v tomto príspevku vzhľadom na limitovaný rozsah nebudeme zaoberať).

Každá kultúra je konvenciou, výsledkom súčtu jazykových, rituálnych, symbolických, sociálnych a iných konvencií. Každý kultúrny výtvor, každé správanie je kultúrnym znakom, ktorý patrí do kultúrnej sústavy, má jemu vlastný význam, funkciu a jedinečnosť a tým získava postavenie v samotnom systéme kultúry, ktoré ho odlišuje ho od iných kultúrnych znakov a systémov. Väčšina kultúrnych znakov je členmi kultúry vnímaná/prijímaná nevedome a zväčša sa toto vnímanie vyznačuje priamym vzťahom k jazyku.

Medzi kultúrne znaky, ktoré si členovia určitej kultúry viac uvedomujú patria cudzí jazyk a kultúra. Ich vnímanie sa uskutočňuje individuálne na základe vlastného kognitívneho štýlu vnímania a kategorizácie, ochoty sa stotožniť so špecifikami cudzieho jazyka a kultúry, a tiež znútornenia a prejavovania na vedomej alebo zjavnej úrovni.

Kultúra má celkovo vplyv na vnímanie človeka, prejavuje sa v jeho myslení i v oblasti emócií. Vygotskij (in: Výrost, Slaměník, 2008), inšpirovaný Piagetom, zdôraznil dôležitosť kultúry v živote nielen dospelých, ale predovšetkým detí. Podľa neho dieťa postupne mení svoje myslenie a správanie v závislosti od kultúry, v ktorej vyrastá. Z toho vyplýva, že človek je už od ranného detstva ovplyvňovaný a usmerňovaný. Pozoruhodná je i Vygotského sociokultúrna teória, v ktorej sa zamerá na vysvetlenie toho, ako je kultúra, t. j. jej hodnoty, viera, zvyky a zručnosti sociálnej skupiny, prenášaná jazykom z generácie na generáciu.

Jazyk a kultúra sú vždy spojené, keďže jazyk je základnou zložkou kultúry. Prostredníctvom neho sa vyjadruje myslenie a život kultúry. Preto každá komunikačná výmena tvorí pár s určitou alebo určitými dimenziami kultúry.

Vzťah jazyka a kultúry sa môže prejavovať vo viacerých formách, v závislosti od toho ako je s nimi narábané v komunikačných výmenách, pričom jedným z nich je komunikatívna kompetencia (so svojimi súčasťami, ktorým sa budeme venovať v ďalšom texte).

Na tomto mieste je ešte potrebné spomenúť základné jazykové východiská zo štruktúrneho pohľadu, ako rámca následného uvažovania o komunikatívnej kompetencii a jej zložkách.

Podľa Takáča (2003, in: Bačová 2009) sa jazykové štruktúry v populácii prenášajú vertikálne (z rodičov na deti) a horizontálne (komunikačnými interakciami rovnocenných členov populácie). Jazyk sa neprenáša ako nemenný konštantný systém, ale sám podlieha vývoju. Každý jazyk sa riadi podľa istej štruktúry. Štruktúru jazyka možno vnímať ako abstraktný systém, ktorý má špecifickú skladbu resp. syntax, sémantiku, fonológiu a morfológiu. Jednotlivec v procese osvojovania si cudzieho jazyka spracováva abstraktnú štruktúru cudzieho jazyka, vytvára si vzťah k jazyku, snaží sa analyzovať, dedukovať a následne o syntézu v jazyku. Na základe týchto skutočností jednotlivec tvorí vety, skladá súvetia a vytvára si jazykový cit resp. jazykovú intuíciu. Jednotlivec sa riadi istou štruktúrou i jazykovým predpokladom – verbálnou inteligenciou. Verbálna inteligencia sa prejavuje najmä jazykovou intuíciou, slovnou tvorivosťou a pod.

Na kreatívnom princípe osvojovania jazyka sa zakladá aj teória jazykovej kompetencie. Človek je podľa Chomského (1966, 1989) „vybavený“ nástrojom na osvojovanie jazyka (LAD – language-acquisition device), ktorý vo vstupe dostáva informácie o jazyku a vo výstupe produkuje v danom jazyku gramaticky správne výpovede. Môžeme zhrnúť, že u Chomského je tvorivý nie samotný jazyk, ale jeho

používateľ, pretože môže kombinovať prvky systému do neustále nových výpovedí. V tomto zmysle možno hľadať tvorivosť v samotnej rečovej činnosti človeka, v language.

Chomsky uviedol pojem jazyková kompetencia – ako antonymum k používaniu jazyka v diele *Aspects of the Theory of Syntax*, aby tak rozlíšil schopnosť používania jazyka od samotného použitia jazyka.

Po mnohých popredných lingvistoch, ktorí sa pokúšali o rozvoj Chomského teórie: Hornberger, 1989, Rivers (1972), Paulston (1974), Wilkins (1976) a Widdowson (1978)), alebo jej kritiku – Hymes (1966 a i.), napokon až Canale y Swainová dospievajú k rozčleneniu komunikatívnej kompetencie na gramatickú (jazykovú) kompetenciu, socio-lingvistickú, diskurzívnu a strategickú (1980).

2 Súčasné vymedzenie pojmu komunikatívna kompetencia

Na rozdiel od Canaleho a Swainovej autori Pulido a Pérez (2004) stanovujú deväť zložiek širšie vymedzenej jazykovej kompetencie – komunikatívnej kompetencie, ktorú definujú ako integrálnu komunikatívnu kompetenciu nasledovne: ide schopnosť učiaceho sa interpretovať a používať cudzí jazyk, uvažovať o jeho sociokultúrnych významoch v interakcii medzi dvoma osobami alebo medzi jednou osobou a prehovorom, prípadne textom, tak aby bol proces komunikácie efektívny a vyznačoval sa vhodnosťou svojho používania.

Túto integrálnu komunikatívnu kompetenciu tvorí deväť zložiek - subkompetencií: kognitívna kompetencia, lingvistická, diskurzívna, strategická, sociolingvistická, učebná, sociokultúrna, afektívna a kompetencia správania, pričom jednotlivé subkompetencie spoívajú v súčinnosti schopností a zručností:

- používať a interpretovať jazyk v konkrétnej forme, alebo situácii – **jazyková kompetencia**;
- produkovať vhodné výpovede, v súlade s pravidlami, ktoré riadia komunikačný akt – **sociolingvistická kompetencia**;
- produkovať a interpretovať rozličné typy ústneho a písomného diskurzu – **diskurzívna kompetencia**;
- používať verbálne, neverbálne a iné mimojazykové stratégie na zefektívnenie komunikácie – **strategická kompetencia**;
- porozumieť kultúrnemu významu jazykových znakov a pomenovať rozdiely medzi rozličnými kultúrami – **sociokultúrna kompetencia**;
- efektívne riadiť vlastné učenie – **kompetencia učenia**;
- vytvárať alebo znovuvytvárať poznatky prostredníctvom jazyka – **kognitívna kompetencia**;
- rozpoznávať, vyjadrovať, spracovať rozličné emócie prostredníctvom jazyka – **afektívna kompetencia**;
- verbálne, neverbálne a mimojazykovo prispôsobovať komunikačné správanie v určitej komunikačnej situácii – **kompetencia správania**.

Nazdávame sa, že rozvoj teórie komunikatívnej kompetencie konkretizuje celkový trend v lingvistike, ktorý najmä v posledných desaťročiach ustupuje od výlučného poznávania jazyka ako systému k poznávaniu jeho používania užívateľmi, teda k individualizovanému a socializovanému pohľadu na jeho fungovanie. To si však vyžaduje uplatňovanie najnovších poznatkov disciplín aplikovanej lingvistiky, najmä neurolingvistiky, kognitívnej lingvistiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, lingvistiky antropológie, pragmalingvistiky a iných, ktoré postupne prispievajú k vytváraniu obrazu o jazyku ako súčasti dynamických premien ľudskej komunikácie.

Je potrebné konštatovať, že ani súčasné vymedzenie komunikatívnej kompetencie nedáva natoľko uchopiteľný návod na pochopenie je fungovania, skôr len taxatívne vymenúva rozličné zložky komunikácie, ktoré sa však v konkrétnych komunikačných situáciách nemusia prejaviť.

Teória komunikatívnej kompetencie však nesporne príklonom k individualizovanému a sociálne konkretizovanému uvažovaniu prieniku jazyka a kultúry v komunikačnej výmene. Komunikatívnu kompetenciu a jej zložky vnímame skôr ako súčasť širšieho celku, tzv. individuálneho sebariadiaceho komunikačného systému, ktorý ucelenejšie predstavuje toto prepojenie v komunikačnom a jazykovom správaní jednotlivca. Prostredníctvom neho komunikujúci integruje a ukotvuje svoje kultúrne, sociálne, jazykové a iné (ne)vedomie (uvedomovanie vs. neuvedomovanie) a svoju identitu. Na označenie tohto prepojenia sme použili pojem R. Gibbso (2010), ktorý v minulom roku predstavil jeho fungovanie a upozornil tak na nedostatočnosť vnímania komunikačnej výmeny len na základe zúženého pohľadu v učení cudzích jazykov len z hľadiska možných úskalí a pozitívnych efektov. Takého zúžené vnímanie je samozrejme účelné vo vyučovacom procese, často však nevenuje pozornosť individuu, jeho vedomej a nevedomej „práce“ - používania materinského a cudzieho jazyka.

Ak sa vrátíme k teoretickým východiskám, rovnako aj podľa Canaleho a Swainovej (1980) komunikatívna kompetencia vytvára spojivo medzi jazykom a kultúrou, pričom autori dodávajú, že ide o oblasť individuálnych a skupinových predpokladov a domnienok komunikujúcich, pretože tí nehovoria len za seba, ale prostredníctvom poznatkov, o ktoré sa delia so svojou komunitou (hovoriaci určitej komunity majú spoločné predpoklady, náhľady, porozumenie, návyky, ktoré sú pre nich prirodzené, normálne a zjavné). Komunikácia je neustálou výmenou medzi spoločne zdieľanými a novými poznatkami, je zdieľaným teritóriom, ktoré podmieňuje a určuje priebeh komunikácie.

Na povahu komunikačnej výmeny teda vplývajú okrem iných dva základné faktory: individuálny (v jeho rámci jazykové, kultúrno-sociálne, poznávacie vedomie jednotlivca a i.) a situačný (v ktorom prebieha interakcia individuálneho vedomia so skupinovým vedomím a širším prostredím).

Na tomto mieste autori zaoberajúci sa komunikatívnou kompetenciou a jej zložkami zvyknú konštatovať, že ak medzi sebou komunikujú príslušníci rozličných kultúr jedným spoločným jazykom (napr. anglickým: rodený hovoriaci s nerodeným hovoriacim), vždy dochádza k riziku neporozumenia, pretože sa komunikácia síce

uskutočňuje jazykom, ktorým hovoria obidvaja, avšak obaja účastníci komunikácie komunikujú v intenciách svojho jazykovo-kultúrneho povedomia, ktoré sú rozdielne. Práve tieto rozdiely môžu spôsobovať nedorozumenia, negatívne usudzovanie o komunikačnom partnerovi, inú povahu komunikačnej výmeny v porovnaní s povahou komunikačných výmen medzi rodenými hovoriacimi, sťažené napĺňanie komunikačného cieľa nerodeným hovoriacim, outsiderstvo, predsudky a iné nepriaznivé dôsledky. Na jednej strane sú takéto dôsledky časté, na druhej strane sa však už neupozorňuje na to, že ide skôr o komunikačné výmeny tých, ktorí jazyk neovládajú na určitej úrovni, pričom v priebehu zdokonaľovania sú však schopní sa podobným chybám, vyplývajúcim najmä z jazykovo-kultúrnej transferencie, vedome vyhýbať.

Nestačí teda jednoducho konštatovať, že je potrebné, aby obaja ovládali ten istý komunikačný kód na určitej úrovni. Je potrebné konkretizovať „ovládanie“ komunikačného kódu, jeho základné interpretačné a reakčné východiská. Takýmito východiskami by malo byť poznávanie očakávaní komunikujúcich, zvyčajného spôsobu poznávania, usudzovania, vnímania a konania, s dôrazom situačné špecifiká.

Rovnako je podľa nášho názoru potrebné vyhýbať sa zjednodušenému chápaniu jazyka a jeho fungovania, ktoré môžeme zaznamenať vo zvyčajných konštatovaniach typu: jazyky fungujú ako kódy, ako systémy znakov s ustáleným významom a tvarom; alebo: keď komunikujeme prostredníctvom jazyka, jednoducho kodifikujeme informácie a vyberáme jednotky jazykového systému zodpovedajúce sémantickému obsahu, ktorý chceme vyjadriť.

Tieto dve myšlienky o tom, že jazyky sú kódy a že komunikácia pozostáva v šifrovaní a dešifrovaní informácií sú nezvyčajne rozšírené a obľúbené. Môžu byť v niektorých konkrétnych ohľadoch účelné, ale v podstate sú ďalšou zjednodušenou schémou fungovania jazyka v kontexte jeho kultúry. Pochopenie komplexnosti komunikácie však už také zjednodušené nie je. (Escandell Vidal, 2008).

Preto sme sa na záver rozhodli uviesť dva príklady komunikačných výmen, ktoré reprezentujú nutnosť prehodnotenia tradičného prístupu k analýze prehovoru alebo textu, práve tým, že predstavujú nekonvenčné použitie slov a „hru“ s ich významami. Prirodzene nie je možné pokračovať v analýze ďalších faktorov, ktoré ovplyvnili charakter komunikačnej výmeny v týchto dvoch príkladoch, preto na záver len v krátkosti poukážeme na jej východiská.

Ako sme už povedali, každá komunikačná výmena sa riadi určitými pravidlami na základe fungovania sebariadiaceho komunikačného systému jednotlivca, ktorý určuje jeho interpretačné a reakčné postupy. Tento systém tiež prisudzuje význam komunikačným znakom, ktoré sa často nemusia zhodovať s ich základným významom. Napríklad slovo áno môže znamenať okrem svojho explicitného významu mnohé ďalšie vrátane úplne opačného významu, ako to môžeme pozorovať v nasledovnom príklade:

*Keď diplomat povie áno, znamená to možno,
Keď povie možno, znamená to nie,
A keď povie nie, nie je to diplomat.
Keď dáma hovorí nie, chce povedať snád',
Keď povie snád', hovorí áno,
A keď povie áno, nie je to dáma.*

Voltaire

Na tomto príklade môžeme pozorovať, ako sa tvrdenie o jazyku ako kóde v tomto prípade stáva menej uchopiteľným. Slová v tejto výmene získavajú „nekonvenčné“ významy, pričom tieto vyvolajú určitý, želaný typ reakcie autora na komunikáciu s prijímateľom. Prostredníctvom jazyka tu prebehlo určité odovzdanie a interpretácia určitých významov, vlastných určitej kultúre a určitým individuálnym charakteristikám (vek príjemcu, pohlavie a pod.). V prípade príslušníka odlišnej kultúry, odlišného veku alebo iných individuálnych charakteristík by však mohlo dôjsť k odlišnému pochopeniu alebo nepochopeniu komunikátu, najmä vzhľadom na to, že význam slova alebo iných jazykových a komunikačných znakov určuje komunikujúci v závislosti od okolností komunikačnej situácie, čo môžeme dokumentovať aj na inom príklade:

- *Tu máš slávu.*
- *Neviem, čo myslíte tým – slávu – povedala Alicia.*
- *Samozrejme, že to nevieš..., jedine, že by som ti to povedal. Chcel som povedať “tu máš zdrvujúci argument!”*
- *Ale sláva neznamená zdrvujúci argument!*
- *Keď ja použijem slovo, to slovo bude znamenať presne to, čo sa ja rozhodnem, že bude znamenať, nič viac a nič menej.*
- *Ako môže „niekto“ spôsobiť, že slová znamenajú také rozdielne veci?*
- *Moja drahá, dôležité je vedieť, ktorý „niekto“ tu velí.*

Lewis Carroll

Oba texty predstavujú rozličné “nekonvenčné” použitia jazykových znakov. Prvý text na rozdiel od druhého vyznieva akceptovateľne, zatiaľ čo druhý text vyznieva absurdne a nie je všeobecne akceptovateľný, pretože nevychádza z možnosti existujúcej v skutočnom živote: všetci vieme, že postava, nech by akokoľvek rozkazovala, nemôže s konečnou platnosťou zmeniť konvenčný význam slov podľa svojej predstavy, čiže sa v tomto prípade identifikujeme zväčša s Alicou. Ak by sa táto komunikácia odohrala medzi inými hovoriacimi a išlo by o určité odvolanie sa na spoločný poznatok, komunikačná výmena by mala iný priebeh a výsledok. Voltairov výrok naopak odráža situáciu, ktorá je v našich komunikačných výmenách známa. Preto ako príjemcovia nepociťujeme potrebu výrok odmietnuť. (Escandell Vidal, 2008). Týmto tvrdením sa znova vraciame ku téme vnímania a kognície, ktorá prebieha v komunikácii a prostredníctvom ktorej komunikujúci kategorizuje skutočnosť a riadi svoje konanie.

Komunikačné situácie oboch príkladov prebehli určitým jedinečným spôsobom a ich účastníci vykonali celý rad krokov, ktoré potom určili ich výsledok. Na ďalšie skúmanie ponecháme otázky o tom, aký postup vo vnímaní a interpretácii komunikačných aktov uplatnili jednotliví komunikujúci, od čoho závisel a aký mohol byť jeho účinok, ak by boli komunikujúcimi napríklad jednotlivci z odlišných kultúr, iných vekových a sociálnych skupín a pod.

3 Záver

Na záver by sme mohli naše uvažovanie zhrnúť konštatovaním o nutnosti skúmania: vzťahu jazyka a kultúry, jeho prejavov ako na „povrchu“ komunikačného vedomia, resp. nevedomia (uvedomovania/neuvedomovania), v povrchnejších komunikačných situáciách, tak aj v rámci „hlbších“ súvislostí komunikácie, objavenia vlastného procesu komunikačného riadenia, ktorý funguje podobne v prípade našich komunikačných partnerov, čím sa umožňuje hlbšie porozumenie medzi jednotlivcami a kultúrami navzájom.

Znovu dochádzame k tomu, že používanie jazyka je ovplyvnené ako danou kultúrnou, tak individualitou hovoriaceho. Preto je potrebné sa pri analýze komunikačných výmen nesústrediť iba na tradičné metódy jazykovej analýzy, ale uplatňovať aj metódy disciplín aplikovanej lingvistiky, ktoré sa neobmedzujú iba na explicitné jazykové „správanie“, ale aj na kultúrne a individuálne, čo prispieva k celkovému uchopeniu jazykového a kultúrneho ukotvenia jednotlivca a charakteru jeho komunikačných výmen.

Literatúra

- BAČOVÁ, (2009) *Súčasné smery v psychológii*. Bratislava, Veda. ISBN 978-80-224-1068-7.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2008) *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel Lingüística.
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics* 1 (1). Oxford: University Press. ISSN 0142-6001.
- CHOMSKY, N. (1966) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press. ISBN 978-02-625-3007-1.
- HYMES, D., BERNARD, J., HOLMES, J. (1966) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 978-01-943-7078-X.
- HORNBERGER, N. (1989) *Trámites and Transportes: The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru*. *Applied Linguistics* 10 (2). Oxford: University Press, pp. 244-250. ISSN 0142-6001.
- GIBBS, R. (2010) *Can There Be a Pragmatic Theory For The Entire World?* Prednáška na konferencii Clan 4Th International Conference Intercultural Pragmatics – Madrid 2010.
- PULIDO, A., PÉREZ, V. (2004) *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. Citované: 10. júna 2011.
- SAPIR, E. (1963) *Selected Writtings: Language, Culture and personality*. Berkeley, University of California Press.
- SAPIR, E. (1966) *Lenguaje*. Méjico, Fondo de Cultura.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (2008) *Sociální psychologie*. Praha, Grada Publishing, 2. Vyd.

Kontaktná adresa

Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.
Katedra lingvodickej a interkultúrnych štúdií
Dražovská 4
949 74 Nitra
E-mail: zfraterova@ukf.sk

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Katedra lingvodickej a interkultúrnych štúdií
Dražovská 4
949 74 Nitra
E-mail: estranovska@ukf.sk

Teaching Specific Writing Tasks: Literary Critical Essays

Gregorová Markéta, Czech Republic

‘It’s none of their business that you have to learn to write.
Let them think you were born that way.’
— Ernest Hemingway —

Abstract

Designed for first-year college students of English language and literature, the one-term course entitled simply *Freshman Composition* provides basic instruction in academic writing with a special focus on literary critical essays. The course is divided into ten units, each dealing with one particular aspect of writing, and each offering detailed theoretical instruction in the form of handouts along with worksheets containing activities relating specifically to the topic of the unit. Most attention has been devoted to avoiding artificially constructed examples: even when practising points of grammar, students are presented with original, carefully created coherent texts on literary topics rather than isolated sentences of little informative value. The objective of the course is both teaching academic writing and introducing the students into the world of literature, the latter of which ranks as a prominent feature in the study programme of the target group.

Keywords

Tertiary Education; English Philology; Academic Writing; Literary Critical Essays; Study Resources; Learning Activities; Written Assignment Assessment

Introducing *Freshman Composition*: Target Group and Course Goals

The one-term course called *Freshman Composition* caters for first-year college students enrolled in bachelor’s or master’s study programmes of English Philology. In the course of their studies, English Philology students focus on three main areas: language, literature and cultural studies. The students are typically expected to produce academic essays when working towards the completion of courses in each of these three fields, however, it is the literary critical essay that requires most specialised skills. Students rarely cope with major systematic errors when asked to describe a linguistic phenomenon or to report on an aspect of culture in general. The literary critical essay, on the other hand, is a highly complex task in which a wide range of skills (or a lack of them) is exhibited. An effective literary critical essay is the result of a mutually enriching interplay of an insightful interpretation of the literary text, the development of a coherent argument and the fulfilment of formal requirements, such as the use of appropriate terminology or adherence to the citation norm.

Freshman Composition is a course tailored to the needs of newcomers both to college writing and to the study of literature. The course does not follow any particular textbook; it relies on original material, created specifically for this purpose, especially

✎ Fill in the definite, indefinite or zero article.

William Blake (1757–1827) was one of the most influential visionary poets in ____ English literature. He was apprenticed as ____ engraver but decided to follow his divine vision, which brought him ____ life of ____ isolation and ____ poverty. He mastered ____ subtle symbolic style, which veiled ____ poet's radical religious and political opinions. ____ Blake's collection *Songs of Innocence and of Experience* (1794) expresses ____ idea that there are ____ two contrary states of the human soul. ____ Blake's poetry exercised ____ significant influence over ____ later generations, notably ____ Irish poet William Butler Yeats (1865–1939).

Fig. 1. Sample Activity.

literary topics (Fig. 1). The goal of this course is not only to teach students academic writing but also to make them acquainted with basic concepts in the study of literature and introduce them gradually to some of the writers and books so as to provide them with information to build on in the course of their studies.

Input and Output: Course Content and Proceedings

The course is divided into ten units, each dealing with one particular aspect of writing, which are chronologically arranged so as to follow the natural sequence of steps that need to be taken to accomplish a writing task (Fig. 2). At the same time, the arrangement of thematic units closely observes the principle of starting with the relatively easiest general issues and proceeding to the more complex specific ones. The students are guided step by step through all the major stages involved in writing, from choosing a topic to compiling a bibliography. Owing to the fact that

the course is taught to non-native English speakers and that first-year students often cope with systematic language errors, there arises the additional necessity to provide instruction in some of the difficult points of grammar. Another extra feature of the course is an introduction into literary criticism, focusing on basic terms and concepts necessary for writing a literary critical essay.

where learning activities are concerned. Using original material enables the teacher to avoid the common drawback of many existing books on academic writing: the learning activities available in textbooks either consist of artificially constructed examples of the 'John-reads-a-book' type, which hardly inspire any interest in learners, or work with texts of general interest, such as travelling or eating out, which fail to match the requirements placed on English Philology students. Therefore, all the activities for students of Freshman Composition have been designed with a special focus on the study of literature: even when practising for instance points of grammar, students are presented with carefully conceived coherent texts on

- 1 Essays, Reviews, Summaries
- 2 Word Processing, Formal Requirements
- 3 Tricky Points of Grammar
- 4 Introduction into Literary Criticism
- 5 Pre-Writing Processes, Drafting, Revising
- 6 Argumentation and Thesis Statement
- 7 Structure, Unity and Coherence
- 8 Research, Resources, Note Taking
- 9 Plagiarism, Paraphrases, Quotations
- 10 Documentation of Sources in MLA

Fig. 2. Course Syllabus.

Ideally, the input of the course ensures that the students are warned against common mistakes in writing before they can make them themselves. In keeping with this, the very first lesson, for instance, is devoted to the distinction among three commonly confused writing forms: the essay, the review and the summary. When an uninstructed student is assigned to compose a literary critical essay, he or she will most likely either summarise the plot of a book or write a review of the book in question. In order to reinforce for learners the basic differences among these writing forms, the students of Freshman Composition are asked to produce a sample of each of these forms in succession. The summary and the review are conceived as short preliminary tasks assigned prior to tackling the more intricate essay form. They effectively serve the student and the teacher alike: the student practises writing on a small scope before attempting a more ambitious composition, while the teacher continuously monitors and responds to the individual student's progress and problems.

- 1 Reading the assigned literary text.
- 2 Writing a summary of the main points.
- 3 Interpreting the text in class discussion.
- 4 Formulating a thesis and having it approved.
- 5 Writing the essay and having it assessed.

Fig. 3. Steps to a Literary Critical Essay.

an assigned short story and write a summary of the plot, so as to make sure that each student gets to know the text well. The next step is a class discussion during which the students, assisted by the teacher, perform an in-depth literary critical analysis of the various aspects of the story. The students are then asked to choose a particular aspect that they wish to analyse in their essay and to formulate a working thesis statement, to be approved by the instructor in advance. The students are free to use any of the ideas discussed previously in class. The completed essays are carefully corrected and commented on by the teacher, so that each individual student will have a precise idea as to what his or her strengths are and where improvement is needed. The culmination of the course is a full-length final essay that the students compose entirely on their own.

Despite all care taken, the teacher can hardly anticipate all the possible mistakes that the student might be inclined to make. This is why the *Freshman Composition* students write their first short literary critical essay under detailed guidance by the teacher (Fig. 3). As the first step, the students read

Course Resources: Study Handouts and Learning Activities

Within each session, the course alternates lecture and seminar activities, which proves to be the most convenient working scheme, as it allows to provide the students with basic theoretical instruction as well as the opportunity to practise the newly gained knowledge immediately. The students are exposed to diversified learning activities: even though the greatest emphasis falls naturally on writing, the seminars make use of the usual range of tasks common for most language lessons. To avoid monotony and engage the attention of learners in class, the students are asked to complete different activities designed in such a way as to exploit various working patterns, ranging from individual work to class discussion, from pair work to group work. In order to respect the different working habits of the individual students and to avoid exposing them to the stressful

conditions of timed writing in class, the actual writing tasks are as a rule announced in advance as homework assignments.

Each of the course topics is covered by detailed study handouts and matching worksheets. A feature shared by all the course resources, aspects of writing are illustrated on meaningful examples of informative along with educative value. The students are continuously exposed to bits and pieces of information on authors and books featured in the curricula of the literature classes that they

✎ Correct mistakes in punctuation in quotations.

1 'Ah, God,' exclaims a character named Bokon in the apocalyptic *Cat's Cradle* (1963), 'what an ugly city every city is (Vonnegut 49).'

2 'Better sleep with a sober cannibal than a drunken Christian' a character in *Moby Dick* (1851) wryly remarks (Melville 245).

Fig. 4. Sample Activity (Excerpt).

will be required to take at some stage of their studies. This early exposure seeks to enable an easier acquisition of literature study contents as much as it aims to increase the students' motivation for studying literature. The latter is assisted by the fact that literature serves as a background for the course rather than an obligatory component subjected to testing and assessing. It follows that the teacher is free to choose for the students the most engaging aspects and turn them into enjoyable activities that both educate and entertain (Fig. 4).

In class activities, much space is devoted to analysing excerpts from authentic or semi-authentic student writings. The learners are provided with both examples of

✎ Which of the students' review introductions are effective and which less so?

1 I always wanted to spend a few days hanging around and enjoying my life. To dismiss thoughts of my past and all my responsibilities and to feel completely free. I could do this while reading John Steinbeck's *Tortilla Flat* (1935). I chose this American author because I wanted to know what the American society was like in the first half of the twentieth century.

2 'Handsome, clever and rich,' this is how Jane Austen describes Emma, the protagonist of her eponymous novel (1815), and the same qualities apply to this book's style. With humour and insight, Austen depicts the charming atmosphere of Old England, introducing the reader to a great variety of interesting characters.

Fig. 5. Sample Activity (Excerpt).

effective writing to imitate and illustrations of mistakes to avoid (Fig. 5). The benefit of this kind of activities lies in particularly in the fact that the students are not presented with invented mistakes that they might never make but with mistakes that their peers actually did. Naturally enough, excerpts from student writings usually need to be edited or slightly modified, be it in order to emphasise the point or simply in order to remove the mistakes in grammar when grammar is not the focus of the particular activity. These activities prove to be also useful as a launching pad for introducing peer-assessment. Only few students are used to practising peer-assessment, and this method tends to be difficult to implement because students are usually unwilling to criticise the work of their peers, not to mention the fact that beginners often find themselves unable even to decide whether they consider the presented text effective or not.

Assessment and Error Correction

Considering that the course intends to improve and enhance the students' writing skills, much attention is devoted to a careful assessment of written assignments. Students are generally required to type their essays, hence it is fair that also the teacher should type his or her assessment comments rather than to write them in hand. This can be easily done by asking the students to submit their works electronically, such as sending them to the teacher's email as an attachment. A well-working method of correcting individual mistakes in a text proves to be the use of footnotes. This system is not only neat to look at and easy to read, it also enables inserting corrections without having to resort to the rather discouraging practice of crossing out or underlining the student's original text. Besides awarding an overall grade reflecting the achievement of the text as a whole, the teacher marks each aspect of the writing individually and adds a brief comment (Fig. 6). Pedantic though it may seem, all types of mistakes should be corrected—whether in grammar, style, argumentation or any other aspect—since the students must be offered the chance to learn to attend to each detail that constitutes a part of the art of the literary critical essay.

- Choice of Subject, Thesis Formulation (5%)
- Logical Structure, Unity and Coherence (5%)
- Argumentation Skills (15%)
- Primary Literature (15%)
- Secondary Literature (20%)
- Language and Style (20%)
- Formal Requirements (15%)
- Layout and Typing (5%)

Fig. 6. Written Assignment Assessment Criteria and Their Weight for the Overall Grade.

Concluding Remarks

The course presented above has been currently running for two terms, during which its methodology has been continuously refined and perfected. As of the present, the seminar has served the total of sixty students, excluding those who for various reasons did not complete the entire term. It is projected that the course participants will be monitored in the progress of their studies and a research will be conducted for the purpose of evaluating the literature component of the course and its role in enhancing the performance of students in their literature seminars.

Resources

- GIBALDI, J. (2009) *MLA handbook for writers of research papers*. New York: MLA.
- MOUNSEY, C. (2002) *Essays and dissertations*. Oxford: Oxford University Press.
- Savage, A., Mayer, P. (2005) *Effective academic writing 2: The short essay*. Oxford: Oxford University Press.
- ZEMACH, D. E., RUMISEK, L. A. (2003) *Academic writing: From paragraph to essay*. Oxford: Macmillan.

Contact address

Gregorová Markéta
Palacký University in Olomouc
Philosophical Faculty
Department of English and American Studies
Křížkovského 10
779 00 Olomouc
Czech Republic

Creative Approaches to Developing Teachers' Professional and Intercultural Competencies

Hanesová Dana - Zelenková Anna, Slovakia

Abstract

The authors introduce some ideas on developing teachers' professional competencies, especially in intercultural matters. They describe a project that aims to better equip primary education teachers for teaching foreign languages. It is based on the following principles: a) interactive methodology; b) authentic aims, tasks, techniques and environment;

c) introduction of optional subjects taught in English; d) cooperation with native speakers; e) micro-teaching and observations as integral substituents of teacher training; f) focus on inductive, critical and creative thinking in theory and practice. Their aims is to raise the intercultural competence of teachers, as well as a number of tried and tested creative ways used during teacher training (e.g. projects, minipresentations, experiential learning, role plays, simulations, quizzes).

Key words

teacher education, primary schools, intercultural competence, professional competencies, methodology, foreign language

1. Background of a project developing teachers' competencies

A new project preparing primary education teachers for teaching foreign languages has been produced at the Faculty of Education (Pedagogická fakulta), University of Matej Bel (PF UMB) in Banská Bystrica. It is a response to government initiatives connected with foreign language teaching, stirred by the lack of foreign language teachers in Slovakia (Duranová, 2007). It reflects also the wider context of basic educational targets focused on the essential human competences, namely: communicative competence, personal and interpersonal abilities, the ability to think creatively and critically, problem solving, the ability to work with modern ICT and the ability to form civic society (verbalized by UNESCO policy, Lisbon Process, Council of Europe, Project Millenium in Slovakia, etc.).

The nationally agreed framework of teachers' competences (Kasáčová, Kosová et al., 2006) consists of three categories of teachers' key competences:

- Competencies in communicating with pupils:

- Identifying the individual characteristics of the pupils;
- Understanding the psychological and social factors of pupils' learning styles;
- Understanding the socio-cultural context of the pupils.

- **Competencies connected with the educational process:**
- Relating to the educational content:
 - Good subject knowledge;
 - The ability to plan and design instruction, setting appropriate aims in accordance with the state curriculum;
 - Selecting appropriate methodology;
 - Assessment and evaluation of the educational process.
- Relating to the learning environment:
 - Creating positive conditions for learning in terms of environment and resources.
- Relating to pupil welfare:
 - Influencing the personal development of pupils including their social skills and attitudes;
 - The prevention and remedy of socio-pathological phenomena and behavioral disorders.
- **Teacher's self-development and professional growth**
 - self-diagnosis, self-reflection;
 - identification with the teaching profession.

To avoid the potential “danger of creating standards without describing the specific performance of these standards“ (Kasáčová, 2009) a research project “The Profession of ‘Pre-primary Education Teacher’ and ‘Primary Education Teacher’ within Dynamic Concept” (No. APVV-0026-07) was carried out by Kasáčová’s team at the Faculty of Education, University of Matej Bel (UMB) in Banská Bystrica. Its aim was to carry out professiographical research of teachers’ activities that comprise the work performance of pre-primary and primary teachers. It confronts the theoretical pedeutological thinking, the declared and required competences and capabilities of teachers as defined in the professional standards with the specific, realistic everyday practice of teachers.

The specific skills needed to teach English as a foreign language at primary level in schools are much the same as the general competencies needed by primary education teachers already mentioned. (Pokrivčáková et al, 2009; Straková, 2008). They are evident in activities used by teachers during foreign language lessons, in teaching English pronunciation and phonetics, in communication skills, interaction between teachers and pupils, in commanding the grammar structures and speech functions, in pursuing various methodological approaches (such as CLIL or TPR – *total physical response*) or in the integration of pupils with special education needs or talented children into mainstream education. The professional competencies of primary education teachers teaching foreign language are indicated e.g. via the use of teaching strategies and effective application of teaching skills appropriate to the age of the students. Primary teachers should focus mainly on recognizing, discriminating, and practicing the phonemes (Sousa, 2006). There are several effective classroom strategies to which teachers should be introduced during their training, e.g. the development of thinking skills via the revised Bloom’s taxonomy (Anderson, 2001), the reflection of new terminology and understanding about memory

systems via the revised information processing model; and implementing emotions in the learning process. The use of scientifically based computer programs and the consideration of movement and exercise (e.g. via role plays) can dramatically help learners with reading problems.

2. Description of a project advancing the overall targets of teacher training

The project consists of a set of subjects using English as a tool for developing professional competencies, and especially the intercultural competence of future primary education teachers. It is based on the following principles:

a) Teacher training for cultural understanding

The world of education has undergone profound changes over the past few decades. Slovakia as an EU member has become part of the European multicultural space, which should be reflected in the ways our school children are prepared for life in this society. In this connection the issue of multicultural education has been raised and applied in school programmes. In many cases the approaches are just relying on and copying the ideas of the American /Canadian multicultural education whose reality is quite different from the reality of Slovak schools (our classes are mostly not multicultural in terms of race and ethnicity). Nevertheless, the goals to which American multicultural education is committed (providing all pupils – regardless of socio-economic status, gender, sexual orientation, or ethnic, racial or cultural backgrounds with equal opportunities to learn at school (Parkay – Stanford, 2009, s. 273) may well become general educational goals for Slovak primary education. In our opinion, the development of intercultural competence for future teachers is of crucial importance. Its more detailed characteristics together with the suggestion for its interactive methodology will be described in the third part of this article.

b) Emphasis on the authenticity of aims, tasks, techniques, environment.

The plan is to use authentic materials and texts (teaching aids, textbooks, school documentation, students reports, primary textbooks and workbooks for various subjects, primary methodology manuals, etc.) from the target language countries as much as possible. By this the professional knowledge of teachers, their intercultural competence, their critical thinking and creativity as well as specific teaching skills might be developed. Videorecordings of real classroom practice, educational software and documentaries about the teaching profession abroad are considered to be of special value as a means of fulfilling our aims.

c) Subjects taught in English added to the teacher training curriculum

The idea is to design two or three new optional subjects for the teacher study programme. They will be based on the cooperation of the primary education teacher trainers, a native speaker and the foreign language teacher/methodologist or *didactician*.

These subjects will be taught in English and they will deepen any of the topics taught in the main curriculum according to the expertise of the native speaker. They are considered to be supplementary subjects in the teacher training curriculum that contribute towards the achievement of required standards by professional teachers as well as developing their intercultural competence. They will be using CLIL methodology (Content and Language Integrating Learning). Thus they will facilitate the development of teachers' professional teaching knowledge, skills and attitudes (e.g. conscious methods of how to develop the teachers' and subsequently also the students' critical thinking and argumentative skills, reading comprehension and vocabulary skills, creativity - creative drama skills, etc.).

d) Cooperation with native speakers/experts from abroad (C1 level)

The involvement of native speakers in teacher training programmes can be accomplished in two ways:

a) Teaching the above-mentioned subjects based on CLIL methodology in English – based on the native speaker's expertise and the interest of other university colleagues and students at the teaching programmes.

b) Giving the students the opportunity to spend some quality time in informal discussions, chatting, corresponding, exchange visits, doing sports or other hobbies together so that the student teachers get a chance to be immersed in a purely English speaking environment. In the case of a lack of native speakers, another possibility is to ask for the same cooperation from education experts from other countries provided that the person is fluent in English (C1 level). The logic behind this is to have a chance to speak with somebody who does not speak the Slovak language.

e) Micro-teaching and observations as integral constituents of teacher training.

The value of having a chance to observe other teacher's teaching, managing the classroom, and dealing with problems during the lessons is evident. In the same way that the students need to see good lessons before they start teaching, so the use of micro-teaching and as many hours of observation as possible are essential during teacher training. An especially helpful way of doing it is to watch videos from schools abroad.

f) Focus on inductive, critical and creative thinking in theory and practice:

A special emphasis on the development of higher thinking skills should be reflected within the curriculum of the new subjects as well as the whole set of English learning (Bloom, B. S., 1956; Anderson, L.W.& Krathwohl, D. R. eds., 2001). Primary teachers need to be well-informed and trained in developing these as a precondition for implementing any changes within their teaching practice in schools.

3. Teacher Training for Cultural Understanding

Aims and objectives: teachers' intercultural competence

Clarification of these aims sets the springboard for both pre-service and in-service teacher training. Multicultural education should be understood as a way of viewing the present reality and a way of thinking, and not just focusing on differences rather than similarities among various ethnic, racial, and cultural groups (often limited to presenting national cuisines, folklore, funny stories from pupils' visits abroad, etc). As a result of globalisation and technological development our society is and will be more often than ever before marked by frequent intercultural exchanges and exposure to different cultural issues. Taking this standpoint into consideration, we could rather speak about intercultural education helping to develop the intercultural dialogue and managing the cultural diversity. Hence the overall aim of the training should be the development of teachers' ability to deal with and incorporate the cultural issues within their teaching. This should lead to raising the cultural awareness of their pupils as a prerequisite for developing better intercultural skills. In particular, the objectives of teacher training should be:

- to understand the basic concept of culture and the categories connected it;
- to explore the cultural values of other countries and Slovakia and to enable the teachers to look at their own culture from a different perspective;
- to make teachers aware of possible approaches to teaching about different cultures;
- to empower the teachers to integrate cultural issues within their teaching;
- to offer teachers some stimuli for the practical application of the knowledge gained in the training;
- to help teachers to evaluate the cultural elements within textbooks, and adapt them for their own specific teaching situations;
- to give teachers opportunities to examine and apply some interactive methods for developing the cultural awareness of pupils;
- to understand intercultural diversity as a means of enrichment rather than as a problem area, and to overcome cultural stereotypes.

Within the classroom, these aims and objectives will be reflected in the efforts to explore life in other cultures and the pupils' own culture, in teaching them to communicate, co-operate, respect each other and evaluate the differences (Zelenková, 2010). These aims can only be achieved when teachers develop their notion of cultural categories. These include: what is culture; what are its attributes and features; what are cultural values, norms and beliefs and how are they expressed in daily life. Our way of thinking, life style and so on is only one possible way of responding to the outside world. This level of knowledge is also connected with knowing other cultural identities and respecting them, dealing with cultural stereotypes and overcoming stereotypical thinking. Cultural diversity should be understood as the dynamics of development (evolution) - cultures need each other and each culture should be valued. Hence the American

multicultural education principle that ‘diversity is based on equality’ can be well placed as part of the cultural understanding of the challenges of present society. Finally, there should be an understanding that Europe is not the whole planet but only one part of it which perceives the world from its own perspectives.

Training methodology

Most of the professional resources published in Slovakia are concerned with defining the cultural competence of various professional groups, including teachers. They give some general ideas about the necessity of intercultural education in schools. Less emphasis is given to the ways that teachers should be trained and whether there are some good practices or reliable models of training. The Common European Framework of Reference provides some ideas for incorporating cultural issues in the language classroom but again a general methodological framework is missing. For the purposes of our training course we relied on some models proven in our previous teacher training courses (Zelenková, 2005) run by the Methodology -Pedagogic Centre. The main pedagogic concepts behind our training course structure is the Kolb's experiential learning cycle that stipulates that every learning process happens as a concrete experience, followed by observation and reflection; attention should be paid to this sequence as it will allow for forming abstract concepts and active experimentation. Therefore we alternated short informative lectures with role-plays and debriefing. The course included fewer lessons from the front and more pair/group work and workshops.

The teacher training model included interactive methods, such as brainstorming, comparing and contrasting, simulations, discussing critical cultural incidents, problem solving methods and case studies. The main idea behind the application of these methods was the aim of getting participants to think critically about the issues presented on culture in general and cases of intercultural communication. The pattern used was ‘think – talk – interact – respond – present’. In other words – think about them - talk about them – interact with others - respond to and perhaps argue with their ideas – and present the conclusions

Kolb's experiential learning cycle (1. activity, concrete learning experience, 2. debriefing – reflecting on the experience, 3. conclusion – what I have learned, 4. implementation - how to apply it to my classroom practice, trying out what I have learned) emphasises that there is no real training without implementation. Therefore the teachers were asked to design activities for their classroom, try them out and report what they had learned from this exercise. Teachers suggested the following interactive methods for supporting cultural awareness and developing intercultural skills:

- drama, role plays (shopping, orientation in town, celebrations);
- quizzes (on Slovakia and other countries/ cultures);
- group / class projects (on a chosen topic, such as holidays, celebrations, family life);

- reports from discussions and debates with foreign nationals (organized by schools);
- fieldwork and mini-presentations following the fieldwork (such as visiting and exploring the library's British centre).

The final stage of the training included teachers' reports about these classroom activities. Some of the suggested activities that are currently being piloted are these:

- pupils' diaries – pupils are asked to write a diary when they are on summer holiday with parents or on holiday summer camps abroad to put down their own observations of the local culture;
- mini-presentations and talks about visits abroad – as a follow-up activity at the beginning of the new school year;
- feedback / advice to pupils preparing to go abroad – an activity that was suggested by some teachers during the final report.

In conclusion we can say that the above described example of a teacher training course that implements the ideas of the learning cycle model and those of interactive methodology helps to develop the main five competencies of teachers (as defined by DEW - Diversity Europe at Work – project: DEW Project Partnership, 2010):

1. Cultural competence (defining culture, analysing culture, cultural features and components),
2. Contrastive competence (contrasting one's own culture with other cultures),
3. Empathy competence (the ability to put oneself in somebody else's shoes, i.e. to feel the loneliness, otherness, strangeness, alienation, etc.),
4. Inter-cultural competence (people's skills – leading intercultural dialogue, solving problems, recognising consequences behind solutions),
5. Intra-cultural competence (communication and interaction with others within the same culture (Spencer, Oatey, 2009).

References

- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. London : Longman. ISBN 0-8013-1903-X.
- BLOOM, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: D McKay.
- DIVERSE EUROPE AT WORK PROJECT PARTNERSHIP (2010) *Diverse Europe at Work*. London: Language Training London/Editura Etape Sibiu. ISBN 978-973-8401-28-0.
- ĎURANOVÁ, D. (2007) *Schválená koncepcia výučby cudzích jazykov v základných a stredných školách a ŠVP*. Bratislava : ŠPÚ. [online] [citov. 26.4.2010.Dostupné na internete: www.statpedu.sk
- HANESOVÁ, D. (2002) *How can an ESP Course Develop Students' Thinking Abilities?* In: *ESP Spectrum*, vol. 23, No. 1, p. 11 – 14.

- KASÁČOVÁ, B. (2009) Zámer projektu APVV-0026-07 Profesia „Učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii: Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 20 – 38. ISBN 978-80-8083-814-0.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M. (2006) *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC. 161 s. ISBN 80-8045-431-0.
- PARKAY, F. W., STANFORD, B. H. (2009) *Becoming a Teacher*. 8. vyd. Boston : Prentice Hall. ISBN 978-0205625093.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. (2009) *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno : Masarykova univerzita. 230 s. ISBN 978-80-210-4974-1.
- SOUSA, D. A. (2006) *How the Brain Learns* (3rd ed.). Thousand Oaks : Corwin Press. ISBN 978-1-4129-3661-3
- SPENCER-OATEY, H., FRANKLIN, P. (2009) *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-4039-8630-6.
- STRAKOVÁ, Z. (2008) The Development of Reading Competence in Primary Education. In: *International Conference ELT in Primary Education*. Bratislava : PF UK, ŠPÚ, s. 109 - 116. ISBN 978-80-89225-66-8.
- ZELENKOVÁ, A. (2005) Developing Teachers' Cultural Competence: A Course Design. In: *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, 3/2005, s. 28-30. ISSN: 1026 4396.
- ZELENKOVÁ, A. (2010) *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. Metódy a ich reflexia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, 1. vyd. 188 s. ISBN 978-80-557-0014-4.

Contact addresses

Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PHD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
dana.hanesova@umb.sk

PhDr. Anna Zelenková, PhD.
Ekonomická fakulta UMB
Tajovského 10
974 90 Banská Bystrica
anna.zelenkova@umb.sk

In-Depth Interview as a Method of Qualitative Research and Chosen Results of Research in Bilingualism

Hurajová Anna, Slovakia

Abstract

The paper deals with the use of in-depth interviews as one of qualitative methods in the study of bilingualism. An in-depth interview is a qualitative research technique which allows person to person discussion. This type of interview is often unstructured or semi-structured and so permits the interviewer to encourage an informant to talk at length about the topic of interest. The paper then presents some results of research carried out within the field of bilingualism in which in-depth interviewing is used as one of the methods of qualitative research. In the concluding section, the method of in-depth interview is briefly compared with other qualitative methods.

Key words

bilingualism, qualitative research, qualitative methods, in-depth interview, different mother tongue

Recently, methods of quantitative and qualitative research have been used in combination to get the best of both types of the methods, using each to its strengths. Qualitative research methodologies are designed to provide the researcher with the perspective of target audience members through immersion in a culture or situation and direct interaction with the people under study. Qualitative methods used in educational research include observations, in-depth interviews and focus groups.

Qualitative research is concerned with gathering and analyzing all sorts of data that are informative. Typical data types are observational data, documents, interviews, language interactions, and even numerical data.

The advantage of using qualitative methods is that they generate rich and detailed data. On the other hand, the disadvantage is that data collection and analysis may be labour intensive and time-consuming.

This paper deals with the use of interview as a data-collection technique for studies on bilingualism and language contact.

Interviewing can simply be described as a conversation designed to gather specific information (Berg, 1998). It is a method based on communication between people that can result in both quantitative and qualitative data. It sounds very simple, but those who have tried interviewing as a research method, know that this is not the case. Interviewing is an excellent research method, but as any other research method it has to be tested and

reviewed to find the most suitable and effective way to obtain data in order to achieve one's main purpose. Information generated from a successful interview can explain or clarify conclusions or fill in the holes that other methods could not account for.

The most common purpose of interviews in bilingualism studies is interviewing for content analysis. There are two main types of content information which researchers may obtain from interviews. One is factual information and details, like age, years of schooling, or employment situation; the other is informants' understandings of the value and meanings of their bilingual speech practices.

According to (Hendl, 2005), the most important techniques of qualitative interviewing include:

- Structured open interview
- Guided interview
- Informal interview
- Narrative interview
- Group discussion

As for the typology of interviews, interview formats may range from unstructured, non-directive questioning (narrative interview, life stories) to fairly directive modes (structured or semi-structured interviews). Any one interview can contain both format types.

Qualitative interviewing as a method of collecting data in empirical research on bilingualism can be used as a stand-alone method or in combination with other qualitative methods (survey questions or observations), which is probably the most common case.

This paper heavily builds on results of three extensive researches conducted in bilingual surroundings or areas in Portugal, the Czech Republic and at a bilingual school in Israel.

In the first study, which is based on an ethnographic research project in Portugal, the author in (Obied, 2009) investigated how siblings' language use shaped the language environment in the bilingual families and focused on four Portuguese-English bilingual children (8-11 years old) and their siblings (6-17 years old). The question was investigated whether younger siblings reject or conform to the language environment of the older siblings and if parents transmit literacy practices to their children in a unified way. All the Portuguese-English bilingual children have grown up in Portugal and attend local Portuguese schools in Lisbon and Tomar; and in each family the English-speaking parent is an English language teacher.

The author chose to use a combination of qualitative methods. She carried out individual face-to-face semi-structured interviews with the bilingual children and parents in the home (in Portuguese and English) to gain insight and understanding into their

attitudes and language use in the home. An in-situ questionnaire was used as secondary data to supplement the interviews and collect specific information on multimodal literacy practices in Portuguese and English, such as familiarity with books, comics, television programmes, videos and films, using the Internet and computer games. Regular audio recordings of naturally occurring speech in the home were made by parents of the bilinguals without the presence of the researcher. 'On the spot' observations were carried out with all the bilingual families to observe family discourse patterns. The researcher wrote extensive field notes and kept a research diary as an ongoing record of fieldwork.

In carrying out the ethnographic analysis of the findings, the research data were then organized into case studies of each family. The researcher analysed language varieties in the four families and the siblings' influence on language patterns in the home.

In this research, interview was not used as the only, exclusive method of research, but alongside with observations and a questionnaire. In collecting data, interviews and observations had to be carried out sensitively, as researching children's conversations raises ethical questions, too.

In another research on bilingualism, the author in (Kropáčová, 2006) aimed at methodological problems in education of pupils with a different mother tongue. In bilingual regions (Czech-German border area, the area of southern Slovakia), she conducted the research trying to find out how a teacher can help a pupil with a different mother tongue in the process of learning, the collected data were then analyzed.

The essential research question was formulated of how a teacher can help a pupil who does not acquire a language of education. The author combined two methodological approaches – qualitative and quantitative methods.

The qualitative research involved the following methods:

- method of direct observation of the process of education
- problem – centred interviews. These are open, semi-structured interviews which were recorded on a dictaphone.
- narrative interview – the researcher invited participants to talk about a certain topic and allowed them to speak uninterrupted till the end

The researcher gained audio recordings which were consequently transcribed, then written notes from the lessons and from the interviews with the bilinguals and free-time activities. Qualitative methods were combined with quantitative ones and provided conclusions which were used later when formulating questions in quantitative research. Interview was used as a supporting method for aims of further quantitative methods.

Another research within the area of bilingualism, using in-depth interview as a research method was conducted at the first Arabic and Hebrew bilingual school in Israel (Neve-Shalom/Wahat-Alsalam – NSWAS). It focused on Jewish and Palestinian parents'

perspectives and responses to survey questions and interviews conducted at the school. The aim of the study was to indicate a level of trust in the school's ability to promote cultural understanding and tolerance among children from both sides (Nasser, 2011).

The research used quantitative as well as qualitative methods of research. It aimed at collecting data from as many parents as possible through survey questions followed by in-depth interviews which were conducted for a deeper understanding of parents' satisfaction with the school. The interviews were conducted with parents who were willing to interview. In conducting the semi-structured interviews, the Palestinian interviewer used Arabic as a language of communication while the Jewish interviewer used Hebrew.

The questions in the interviews focused on reasons behind choosing the school, satisfactions and concerns about the school, and interactions between both ethnic groups. In addition, parents were asked on ways in which the school promotes bilingualism.

As for the qualitative methods applied in this research, interview was used as a stand-alone qualitative data-collecting method.

In this paper, we investigated the use of interview as a research and data-collecting method in researches carried out in the field of bilingualism. The paper provides a short overview of researches in which interview was used as a qualitative method of research. Our findings show that possible uses of interview as a qualitative method of research in the field of bilingualism include using it a stand-alone qualitative method or as a supporting method for other kind of research (mainly quantitative). The most common use, however, is its combining with other qualitative methods (mainly observations).

Resources

- BERG, L Bruce, (1998) *'Qualitative Research Methods for the Social Sciences'*. Allyn and Bacon, Boston. ISBN: 0205264751.
- HENDL, J., (2005) *'Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace'*. Portál, Praha. ISBN 80-7367-040-2.
- KROPÁČOVÁ, J. (2006) *'Metodologické problémy a vybrané výsledky výzkumu výuky žáků s odlišným mateřským jazykem'*. Dissertation thesis.
- NASSER, I. (2011) *Perspectives of Palestinian and Jewish parents in Israel on bilingual education*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 14, pp. 301 – 318.
- OBIED, V., M. (2009) *'How do siblings shape the language environment in bilingual families?'*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12:6, pp.705 – 720.

Contact address

Anna Hurajová
Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Slovakia
ahurajova@yahoo.com

Foreign Language Teaching and Learners with Difficulties

Hvozdíková Silvia, Slovakia

Abstract

The article depicts the basic principles of teaching English to the children with prediction of ADHD at the elementary level of education. The teaching process is focused more on dynamic elements of teaching process, especially creative drama viewed as one of the possible approaching to teaching English. The special emphasis is paid to strengthening of the secondary socialization of such students and to creating friendly atmosphere in the classroom, without the elements of anxiety. The article also brings results of the first phase of the research conducted by using the questionnaire method of research.

Key words

Foreign language teaching, learners with difficulties, learners with prediction of ADHD, social interaction, creative drama.

Introduction

The nature of foreign language teaching to learners with the prediction of ADHD lies in enjoyable and playful atmosphere. Teaching such learners requires appropriate and professional approaches. Rarely, they are simply defined and attained, however. This article develops the idea of active and playful learning in friendly atmosphere, regardless of intellectual or emotional levels of students' personalities.

1 Children with Learning Difficulties

Based on further content analysis of English written publications we underline the definition of the **National Joint Committee on Learning Disabilities** from the year 1989: *Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic factors (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences* (Myers, Hammill, 2010).

Apparently, a prediction to any disability of learners leads to difficulties with learning, and thus, makes processes, learning and teaching, much more demanding and difficult than learning and teaching of common learners. The following part of the article focuses on prediction known as ADHD.

1.2 Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Our main focus is students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). They represent a group of children often described by teachers and parents as over-energetic and overactive. Based on Rief's (1999) definition of Attention Deficit Hyperactivity Disorder children, the main characteristics of such children are as follows:

- high extent of physical activity;
- impulsiveness and low self-control behavior;
- difficulty to adapt to another activity in the classroom;
- aggressive behavior, over-exaggerated responses to the smallest impulses;
- lower social competence;
- lower self-esteem and high level of frustration.

Based on Munden and Arcelus's (2006) conclusion about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder students, the main symptoms are: *hyperactivity* (they are physically over-active), *impulsiveness* (they respond to actions too quickly), and *attention deficit* (lack of longer period of attention). Overall, every student is an individual and the extent of their deficits is different case to case. All of the above mentioned characteristics may appear into certain level in behavior of any child. Nevertheless, it is alarming when it appears too often and too intensively, thus, child may be diagnosed as ADHD. Considering teaching of ADHD students there are many factors influencing work and teaching process itself. Among others there are the following (Munden, Arcelus, 2006, p. 21):

- flexibility of teachers and their personal engagement;
- long-life process of education of teachers;
- creative, interactive and attractive teaching methods;
- team work;
- less homework and less writing;
- reinforcement of students strengths, increasing their self-confidence and self-esteem;
- sensitive approach to students (no humiliation or mockery; their self-esteem is low enough).

The main focus is laid on abilities of the ADHD students rather than disabilities. As Reif (1999, p. 21) states, in teaching of students with learning difficulties it is necessary to avoid:

- General belief that such a student is lazy, antisocial, and non-active;
- Judgments of ADHD student based on your responses to their disorders and disabilities;
- To use only traditional teaching methods;

- Other co-teachers who consider students with learning difficulties as losers unable to achieve high quality education.

Serfontein (1999) focuses on several main characteristics of ADHD students. Here we pay attention to some of them. He develops the following concepts:

- impulsiveness;
- attention disorder;
- hyperactivity;
- lower social development;
- lower self-esteem.

Impulsiveness is the most complicated of most of the symptoms. He suggests it is vital to teach the child how to keep order in what they do and how they act. Moreover, teach the child to think more thoroughly before acting. First think then do, write, or say.

A child with *attention disorder* has problems to focus on one activity for longer time. Serfontein suggests that such a child should be placed as close to the teacher as possible and there should be no other disturbers. The other principle is to divide one activity in more partial activities.

Hyperactive child Serfontein states is the most common phrase parents use to identify their child with ADHD syndrome. Some of them, however, behave different. Their activity does not show to be higher than others. On the other hand, there are individual cases that show even lower extends of activity (hypo-active child). Hyperactive child appears hyperactive when it disturbs others, when his activity is higher than others. Most commonly it is present when the classroom is quiet working individually on various tasks.

Lower social competence is probably the most permanent trait of male population of attention disorder students. Their social behavior usually seems very infantile both at school and at home. It is largely common that such students act as fools among the others just to create moments of attraction towards them. The other trait of lower social competence of such a child is emotional shallowness. Many parents are concerned and complain about their children that they do not show emotions openly, or they show it inappropriately, for example, they may cry over a dead hamster for weeks but do not show any kind of emotions over their grandmother's death.

Apparently, extend of *self-esteem* is so low among these students that it may gradually grow into serious difficulties in later teen years – into a secondary disorder of self-esteem. Their confidence and self-esteem lowers with each negative experience through years of school and creates vital damages in his emotional development occasionally leading into a very specific mental disease: paranoia. Thus, it is effective to reinforce his strengths as much as possible.

Generally, it is vital to focus on child's strengths. As it is mentioned in the interview with a 15 years old ADHD student, Joseph, who suggests to teachers: "Teachers should respect students as much as students respect teachers. Lessons should not be stressful. There should be friendly atmosphere on the lesson. Teachers should not make fun of students or humiliate them. I enjoy active learning; project learning and I prefer oral presentations to written forms" (Rief, p. 31). Obviously, ADHD students prefer kin-aesthetic dimension of learning, they enjoy moving, looking around, touching objects

(haptic aspect of learning). Successful teaching of such students should include the latter mentioned aspects to provide classroom to be a place for productive and effective learning. When teachers prefer active teaching and try to create friendly atmosphere their teaching may become successful even for a student with the prediction of ADHD.

According to professor Komarek, (<http://www.drama.cz/periodika/mz/mz.html>) a Check pediatrician and neurologist, there is no physical (structural) difference between the brain of an ADHD child and a brain of any other child without the prediction of ADHD. The problem is not the structure of such a brain but in atypical functional connections. ARAS - the ascending reticular activating system modulates wakefulness; this system awakes cerebra when any sensory information comes to the brain stem. Komarek follows that an ADHD child responds to actions impulsively and unpredictably. The original intention of such a child to follow the teacher's instruction is suddenly distracted by another piece of information, for example, by a nice smell of nearby sitting girl. The distraction causes changes in the system of his/her behavior.

According to The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) (<http://www.suite101.com/content/adhd-and-teaching-english-as-a-foreign-language-a325634#ixzz1JV1ohORJ>), ADHD is categorized into three types: *Inattentive*, *impulsive*, *hyperactive*, which can combine to form three types:

1. *The predominantly inattentive type*
2. *The predominantly hyperactive impulsive type*
3. *The combined type (inattentive, impulsive, hyperactive)*

Predominantly Inattentive Type Behaviours show poor listening skills, easily distracted, preoccupied, unfocussed, forgetful, unable to find things, not capable of completing assignments, frequently “off-task”, repeatedly misplacing items, unsuccessful at finishing tedious tasks, unable to complete an activity if interrupted, slow to get going, recurrent daydreaming, and disorganisation. Thus, inattentive behaviour may surface in the foreign language classroom as such: appear dreamy and tuned out, doodle and fiddle, write instructions and information down incorrectly if at all, forget or lose books, equipment, and homework, produce work that does not reflect their true ability, misunderstand oral instructions, be unable to sustain their concentration, forget to take material home, behave as if they were not present in the previous lesson.

Predominantly Impulsive Type Behaviours means inability to anticipate the effects of their behaviour or actions, interrupting, difficulty queuing or taking turns, lack of self-control, make hasty decisions, trouble delaying gratification.

Predominantly Hyperactive Type Behaviours mean high energy levels, constant motion, unusual amounts of fidgeting, incessant touching or playing with objects, excessive talking. Impulsivity and hyperactivity may surface in the foreign language classroom as such: beginning tasks without paying attention to instructions – verbal or written, starting before thinking or planning, rushing through assignments without self-monitoring, lack of desire to check over completed work, making frequent errors – not connected to lack of knowledge, untidy, disorganised, incoherent work, displaying little restraint regarding improper remarks, emotions and behaviour.

2 Language Teaching and Children with Learning Difficulties

European Commission published a document called *Teaching Languages to Learners with Special Needs* (http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647_en, 2005) with the main contributions from the experts from Finland, Hungary, Germany, and UK. The authors discuss widely the themes of teaching and learning processes including difficulties in teaching process and terminology of special needs learners. They encourage teachers to get acquainted with various aspects of the program, and continue with suggestions:

- Listen and respond to foreign language songs, poems, or stories, which have rhyming or repeated words. Staff may vary the repetition by saying things loudly, quietly, quickly or slowly.
- Listen carefully and discriminate between sounds, identify some meaning from words and intonations, and develop auditory awareness, for example, using audio, video tape or CD-ROM.
- Respond to a certain word or phrase, for example, a greeting.
- Use symbols and audio-recordings, for example, a Language Master, to associate a word and object, and to record themselves or others.
- Increase social skills by providing new context for communication and interaction, for example, taking part in pair and group work and developing turn-taking skills.
- Express their own views about people, places and environments by showing a preference or by expressing likes and dislikes, for example, using a growing vocabulary of words, symbols, gestures and facial expressions.
- Develop general language skills through new learning experiences, resulting in the positive acquisition of a simple, relevant vocabulary that can be used for practical communication at a level appropriate to their ability.
- Respond to, use and understand words and phrases which are reinforced with visual aids, for example, in a game with real objects, using puppets, video, picture flashcards and gestures.
- Communicate messages by sending information in the form of pictures or text by e-mail.
- Enhance self-esteem through opportunities for new achievements.

We draw our attention to the common features of ADHD students mentioned in previous chapter. When we turn the syndromes of the students into positive aspects of their education we may be successful in teaching them foreign language. Considering suggested approaches and various general ideas about teaching students with learning difficulties we regard creative drama to be an effective medium for teaching foreign language to ADHD students.

2.1 Students with Learning Difficulties in Primary Level Language Classrooms in Slovakia.

In order to conduct the research of language teaching to students with difficulties we conducted first phases of analysis of the situation in the integrated schools in various parts of Slovakia. We used an anonymous questionnaire to find out if there are some children with learning difficulties at all in the language classrooms in Slovakia, and how language teachers manage teaching process with such students in their teaching environment. Here we present first results:

1. The average age of the teachers participated in the research was 33, 6 years.
2. There was a prevalence of female teachers to male teachers.

3. All respondents teach at the primary level or secondary level of education, most in the state schools, some in private or private religious schools.
4. 21, 8 percent of respondents answered they do not teach learners with difficulties. One of these respondents teaches in a private school, 4 of them teach at secondary grammar school (8 ročné gymnázium), 5 of them teach in small village (under 10.000 inhabitants) schools.
5. Teachers - respondents stated that 25 percent of learners with difficulties in their classrooms have a prediction of ADHD.
6. We focused our research on five most frequent problems with the learners with difficulties: 1. teaching of cognitive structures (teaching grammar, vocabulary and skills), 2. Interaction of such a learner with other students, 3. Interaction with the teacher, 4. Adjustment of the learner to the new style of teaching, 5. Negative behavior of the learner in the classroom.

Many teachers consider the problem with teaching grammar and adjustment to the new styles of teaching as the most frequent problems in the classroom. Based on teachers' responds, the interaction of such children with the teacher and their behaviour in the classroom are the least problematic. There is a possible correlation between appearances of ADHD children in the class and the type of school; private schools and secondary grammar schools show almost zero number of learners with difficulties. Also, small schools in villages with low number (less than 15) of children in the classroom have almost no learners with difficulties.

Considering interaction and creative friendly atmosphere in the language classrooms as the basis for successful language acquisition, we suggest creative drama as one of the possible techniques for strengthening social interaction when teaching languages. Furthermore, it is essential to use the impulsiveness and hyperactivity of the learners with prediction to ADHD in the class.

3 Creative Drama and ADHD Students

How can creative drama help to lower the symptoms a hyperactive behaviour in the child with the prediction of ADHD? Children with learning disabilities are emotionally unstable. However, it is possible to use their impulsiveness, their learning disability in the context of creative drama. Lukavská (Tvorivá dramatika, 93, 3) presents results of her qualitative research with hyperactive children in one of Czech schools for integrated children. She worked with 8 children during one school year. She met with them once a week. Lukavská states her results in several points:

1. Hyperactive children respond to music more sensitively than other children. They felt tension when listening to noisy dramatic music and relaxed when listening to relaxing music.
2. They were able to act out the content of music (their own interpretations) using motion (their bodies).
3. They accepted positively even demanding tasks.

4. They were able to pay respect to common regulations in the classroom when they were encouraged by physical contact with the teacher.
5. They enjoyed working in the groups. There was almost no aggression in the interaction with others.
6. However, socially deprived children still showed insecurity. They also showed no interest in the classroom activities.
7. During the research children showed lowered appearance of aggressive behavior.

Furthermore, Lukavska considers the nature of their success to lie in the atmosphere of acceptance of the children and working in friendly atmosphere. Children could feel positive and friendly relationship from the teachers (from the adults).

Apparently, creative drama may function only in the context of group or team work. Although learners contribute as individuals, a purpose of development of relationships in the classroom should be co-operation. The meaning of group cooperation is highly relevant in the class learning of learners with difficulties. Cooperation increases communication and social perception of learners themselves and helps to perceive the others. Authors Lambert and O'Neill also state the following: "Cooperative activity is rare in our schools. Too often, pupils are trained to work as individuals and to be competitive and possessive about their achievements. The meaning of creative drama is build up from the contributions of individuals, and, if the work is to develop, these contributions must be monitored, understood, accepted and responded to by the rest of the group" (Lambert, O'Neill, 1982, p. 13).

Thus, when the contributions of individuals are accepted and we respond to them in a way, drama has the purpose and meaning. Students in order to cooperate need to be aware of the importance of their own contributions. Every drama activity should be built on the foundations of individual contributions and active mutual interactions. The writers encourage teachers to have a particular social objective for each lesson:

- increased social competence and confidence;
- the ability to work purposefully with the others;
- willingness to accept and respect the ideas of others and build on team;
- willingness to accept responsibility;
- the opportunity to escape from existing self-image or "role" in the group group-clown, trouble-maker, outsider.

In the future we will carry on the research with the following objectives:

- Emphasize the importance of creative drama for language skills acquisition in foreign language teaching to the special educational needs students, with the closer accent to the learners with ADHD prediction.

- With the special emphasis on non-cognitive education, consequently prove the positive influence of creative drama as a highly motivating and effective tool of socialization and social interaction in the group of participants, integrated students.
- Motivate English language teachers and other language educational leaders to include the tools of creative drama into their own teaching styles, thus, laying the accent on innovation of creative drama techniques.

We lay our attention on the capabilities of such learners and our possibilities as teachers to include them into our education as naturally as possible to help them to create better perspective for their future personal and professional lives. The further research questions are the following:

1. What are the main obstacles in foreign language teaching to ADHD students in the integrated classes?
2. How does implementation of creative drama influence foreign language acquisition?
3. What is the influence of creative drama use in foreign language teaching?
4. What is the impact of creative drama on interpersonal communication in foreign language teaching to ADHD students?

Conclusion

The article provides the reader with the basic concepts of teaching English to the children with learning difficulties, especially learners with prediction of ADHD using the means of creative drama. First results of the research show that the learners with difficulties are everyday reality and teachers need to pay more attention to them. Based on our suggestions creative drama may help to develop friendly environment and thus may help to make the teaching process interesting also for learners with difficulties. Furthermore, creative drama offers more free space for self-expression and includes the individual in the process of education more easily.

Resources

- HEATHCOTE, D. (1984) *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson Group Ltd. ISBN 0 09 149261 0.
- http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647_en, 2005. [online][August 2010]
- <http://www.drama.cz/periodika/mz/mz.html>. [online] [April 2011]
- <http://www.ldonline.org/adhdbasics>. [online][April 2011]
- <http://www.suite101.com/content/adhd-and-teaching-english-as-a-foreign-language-a325634#ixzz1JV1ohORJ>. [online] [April 2011]
- LAMBERT, A., O'NEILL, C. (1982) *Drama Structures*. London: Hutchinson Education.
- MACHKOVÁ, E. (2002) *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA. ISBN 80-7068-166-7.

- MARUŠÁK, R. (2000) *John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu*. In: Tvořivá dramatika, XI, No. 1, pp. 1-6.
- MYERS, P. I., HAMMILL, D. D. (1990) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- NEELANDS, J. (1990) *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: CUP. ISBN 0 521 37635 1.
- NUNAN, D. (1989) *Understanding Language Classrooms*. London: Prentice Hall International UK.
- RIEF, S. (1999) *How to Teach & Reach ADD/ADHD Children*. Prague: The Centre for Applied Research and Education.
- SERFONTEIN, G. (1999) *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 152 s.
- WAGNER, B. J. (1985) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Anchor Brendon Ltd. ISBN 0 09 138851 1.
- www.addiss.co.uk
- www.stadpedu.sk

Contact address

Silvia Hvozdíková
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
silvia.hvozdikova@ukf.sk

CLIL do škol

CLIL into Schools

Kazelleová Jitka - Váňová Tamara, Czech Republic

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike sběru vhodné slovní zásoby a jejímu ověřování ve výuce metodou CLIL v projektu Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií.

Abstract

The paper deals with the problems concerning the specification of adequate terminology, its collection and validation in practical teaching using the CLIL method in a EU project entitled Development of methodological materials and procedures for the introduction of English teaching through CLIL in the subjects of second grade of primary school and lower grade of secondary schools. .

Klíčové slová

Clil, základní školy, nižší ročníky gymnázia, pilotní ověřování

Key words

Clil, elementary schools, lower grades of gymnasia, piloting

Príspevok navazuje na naše vystoupení na konferenci Cudzie jazyky v škole 7, která se konala v Nitře v roce 2010. Ve svém referátu jsme informovaly o cílech a první fázi projektu CLIL do škol, který realizujeme na Masarykově univerzitě v Brně od roku 2009. Prostředky k realizaci projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0005 s plným názvem Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií jsme získali z Evropských fondů. Naší cílovou skupinou jsou učitelé, kteří o zavádění prvků angličtiny do svých vyučovacích předmětů sami projeví zájem prostřednictvím svých škol. Projekt je založen na spolupráci odborníků z Katedry anglického jazyka a literatury MU a sedmi partnerů: ZŠ Slavkov u Brna Komenského a ZŠ Malinovského, ZŠ Březová, gymnázium Cheb, gymnázium Brno Křenová, gymnázium Integra Brno, gymnázium P. Křížkovského Brno (s uměleckou profilací).

Projekt má tři fáze. V současné době se nacházíme ve druhé etapě, která potrvá do konce listopadu 2011. Od začátku prosince 2010 probíhá ve spolupráci s partnerskými školami pilotní ověřování sebrané anglické slovní zásoby v dohodnutých předmětech a ročnících. Tuto slovní zásobu jsme získali během 10 měsíců sběru v etapě I. Sběr

probíhal na všech partnerských školách, slovní zásobu sbíralo 60 vyučujících ve všech vyučovacích předmětech s výjimkou cizích jazyků. Nasbíraná slovní zásoba byla průběžně překládána do anglického jazyka a ozvučována rodilými mluvčími. Veškerá komunikace mezi účastníky projektu včetně umístění sběru, přeložené slovní zásoby, diskuzí, metodických a organizačních pokynů se děla v prostředí LMS Moodle. Celkem bylo nasbíráno přes 30 tisíc slov a slovních spojení, které všechny prošly několika korekturami, jak z hlediska češtiny, angličtiny, i ozvučení. Průběžně je metodickými poznámkami opatrovali čeští vyučující MU a rodilí mluvčí. Další aparát metodických poznámek a doporučení bude vznikat během období pilotování, hospitací a evaluace vzniklých výukových materiálů.

V současné fázi tým pedagogů Masarykovy univerzity zpracovává získanou slovní zásobu do odpovídajícího formátu, překládá a připravuje k ozvučení. Od prosince 2010 jsou postupně vytvořené materiály ověřovány a hodnoceny na pilotních školách. Cílem této fáze je zpětná vazba od sběru dat po jejich konečnou podobu. Pro pilotní ověřování vyučující vytvářejí plány příprav na hodinu, kde kromě obsahu hodiny v daném předmětu také zaznamenávají metody a způsoby zařazení prvků jazyka anglického do své výuky včetně použité a doporučené slovní zásoby. Pro vyučující, kteří anglicky neumí, je ozvučená slovní zásoba k dispozici on-line. Vyučující si při zpracovávání plánů hodiny v databázi vyhledají odpovídající slovní zásobu a kliknutím na zvolený výraz ho zařadí do své přípravy. Také si ho mohou anglicky poslechnout a výslovnost nacvičit. Mohou ho také pustit žákům do sluchátek nebo reproduktorů přímo během vyučování.

Z množství elektronicky zpracovaných příprav, fotodokumentace a zkušeností hospitujících je zřejmé, že vyučující o obsahu hodin s prvky CLIL přemýšlejí, vyrábějí si doplňující materiály, nástěnky, plakátky, pracují s interaktivní tabulí, vyměňují si názory s kolegy a doplňují již vzniklou slovní zásobu dalšími vhodnými výrazy. Na tuto činnost byl tým učitelů pilotních škol připraven jednak na semináři v září 2010, dále metodickými pokyny uveřejněnými na webovské stránce projektu a také přímo při vytváření pilotních plánů práce, pilotních příprav na hodinu. V této fázi projektu bylo nutné prověřit, zda plánovaná etapa II bude moci začít od prosince 2010 bez zádrhelů, bylo nutno zjistit technické, obsahové, popř. i personální problémy, které by mohly při pilotním ověřování sehrát negativní roli. Diskuse v tomto období byla velmi podnětná.

Sledované měsíce před zahájením ostrého pilotního ověřování byly značně náročné na čas a na psychiku řídicího týmu MU a týmů na školách, dotazů, nápadů, pokusů a omylů bylo hodně. Pro zdárný průběh další fáze však bylo nezbytné reagovat ihned a problémy řešit. Veškerá komunikace probíhá on-line, k výměně názorů, řešení dotazů, technických a metodických problémů je využíváno prostředí LMS Moodle. Výsledkem této činnosti je jednak bezproblémová komunikace, která je v tak obrovském projektu naprosto zásadní, jednak LMS Moodle poskytuje prostor k uchovávání, třídění a dalšímu zpracovávání podkladů pro výstupy projektu, na nichž se již v tomto období začalo pracovat. Vedlejším, nicméně velmi cenným výsledkem této aktivity je fakt, že se učitelé ze všech škol zapojených do projektu seznámili s prostředím Moodle a naučili se s ním zacházet pro své momentální potřeby. Vznikl a dále se rozvíjí fungující komunikační

model, při němž nemůže dojít k tomu, že by některý z pracovníků zapojených do projektu neměl přístup k informacím. Pro profesní rozvoj učitelů je zvládnutí práce v prostředí Moodle velmi důležitá přidaná hodnota. Počítáme s tím, že i v dalších fázích projektu se tyto dovednosti budou prohlubovat s ohledem na plán projektu, kdy se tohoto prostředí bude nadále průběžně využívat jednak pro pilotování výuky metodou CLIL, dále pro sběr a archivaci výukových materiálů spojených s touto metodou a samozřejmě opět pro vzájemnou komunikaci. K tutorování dochází a bude docházet i nadále průběžně podle potřeb členů týmu. Pilotní ověřování bude ukončeno v listopadu 2011. Na tuto fázi bude následovat fáze III, v níž budou zkušenosti z projektu, ukázky vzorových hodin včetně metodiky zavádění CLILu do výuky diseminovány na další školy, které projeví zájem.

V projektu je naplánována řada výstupů. Chystáme 25 metodických sešitů pro jednotlivé předměty na II. stupni ZŠ a na nižším stupni gymnázií (2x12 + jeden určený pro práci se žáky se speciálními problémy). Metodická doporučení budou zpracována v textovém formátu, ozvučená slovní zásoba bude v elektronické podobě na DVD včetně ukázkových hodin z pilotních škol. Dalším výstupem bude metodický kurz ke každému pokrytému předmětu v e-learningové formě v prostředí LMS Moodle. Po vytvoření kurzů, pilotáži a evaluaci budou tyto kurzy v netutorované formě včetně veškerých v projektu vzniklých materiálů převedeny do digitální knihovny portálu Eldum.cz na adrese <http://eldum.phil.muni.cz/>, kde budou zpřístupněny pedagogické veřejnosti v celé republice. Informace o výstupech z projektu budou zaslány na všechny odbory školství v České republice, na instituce zabývající se vzděláváním pedagogů, budou umístěny na webovských stránkách fakulty a zaslány elektronicky na všechny školy na Moravě a na spádové školy v dalších regionech. Chystáme také konferenci a metodické semináře s ukázkami vzorových hodin a metod práce s výukovými materiály. Prostřednictvím těchto seminářů hodláme šířit mezi další zájemce metodické materiály s DVD a informace o možnostech využívání digitální knihovny.

Do různých činností je v projektu zapojeno asi 180 osob. Především jde o skupinu tzv. sběračů dat, ověřovatelů (fáze I) - 60 učitelů ze 3 krajů a 8 garantů a ověřovatelů (fáze II) - 130 učitelů včetně sběračů-ověřovatelů a pilotních garantů za školy. Ověřování probíhá na 2 446 žácích.

Je samozřejmé, že průběžně se vyskytují nejrůznější problémy nejen personální, metodické, obsahové, ale i problémy technického rázu. S tím, jak se ze sběračů slovní zásoby stali ověřovatelé, se objevily další požadavky na individualizaci databáze pro sběr tentokrát plánů vyučovacích hodin. Jedná se konkrétně o filtry, které umožní snadnější orientaci v obrovském množství slovní zásoby, která nás svou rozsáhlostí překvapila.

Jsme nyní zhruba v polovině cesty velkého díla. Zájem vyučujících z pilotních škol o zavádění prvků CLIL do výuky nás velmi překvapil a povzbudil. Původně jsme počítali s nasbíráním 17 tisíc slov a slovních spojení, nyní máme dvakrát tolik, což znamená velké úsilí pro celý tým Masarykovy univerzity. V naší činnosti je ale zájem učitelů nesmírně povzbuzujícím prvkem. Slova jednoho z nich, mladého informatika z jednoho pilotního gymnázia, jsou pro nás signálem, že výuka alespoň prvků anglického jazyka

metodou CLIL je v současných neutěšených jazykových dovednostech u většiny národa správná cesta:

„Naše škola je v řadě projektů, některé jsou zajímavé, ale mají většinou krátký život. Tento projekt má smysl nejen pro žáky, ale i pro učitele, protože se učíme všichni a děláme něco, co slouží našemu rozvoji nyní i v budoucnu. Jsem rád, že mohu pracovat s vámi.“

Použitá literatura

- GARCÍA, O. with contributions by Hugo Baetens Beardsmore (2009) *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*.
- GÉBLOVÁ, A. *VÚP podporuje metodu CLIL* [online]. [cit. 2010-10-05]. URL: <<http://www.vuppraha.cz/vup-podporuje-metodu-clil>>.
- Implementing Content and Language Integrated Learning*. Eds. D. Marsh and G. Langé. Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland 1999.
- HOFMANNOVÁ, M.; NOVOTNÁ, J.; PÍPALOVÁ, R. (2008) Assessment approaches to teaching mathematics in English as a foreign language (Czech experience). *International CLIL Research Journal*. Vol. 1, 2008, p. 21-36. ISSN 1797-948X. Dostupné na WWW: <<http://www.icrj.eu>>.
- JAHNOVÁ, P. Co by mělo předcházet uvedení přístupu CLIL do školy. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10195/co-by-melo-predchazet-uvedeni-pristupu-clil-do-skoly.html>
- MARSH, D., WOLFF, D., eds. (2007) *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang
- MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford. Published: 31 March 2008
- NEZVAL, J. *Content and Language Integrated Learning v ČR* [online]. [cit. 2010-10-05]. URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>>.
- PAVESI, M. et al. (2001) *Teaching through a foreign language*. Dostupný z WWW: <http://www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf>.
- TAPIA, R. A. (2007) *Converting to CLIL*. In *English Teaching Professional, September, 2007*, č. 52, s. 8–11. ISSN 1362-5276.
- Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti (2004) Akční plán 2004 - 2006, NA Sokrates, Praha.

Kontaktná adresa

PhDr. Jitka Kazelleová, PdF MU, Poříčí 7, Brno 603 00
kazelleova@ped.muni.cz

PhDr. Tamara Váňová, PdF MU, Poříčí 7, Brno 603 00
tamara.vanova@mail.muni.cz

Intercultural Encounters in Modern Picture Books Teaching Tolerance, Mutual Respect and Understanding at English Lesson

Kiššová Mária, Slovakia

Abstract

Picture books are extremely popular in the English speaking countries nowadays. In Britain, they belong to the most often borrowed books from the libraries. A classic picture book *The Gruffalo* (1999) by Julia Donaldson and illustrated by a German artist Axel Scheffler was the single most borrowed children's book from the British libraries in 2010. Because of its visual appeal, specific linguistic aspects and often non-age related content, a picture book may work as a very efficient tool and material used in the ELT, too. After the characterization of major trends and presenting some examples of contemporary picture books published in the English speaking countries, the paper focuses on a picture book *Amazing Grace* (1991) by Mary Hoffman and illustrated by Caroline Binch. We show how cultural difference is expressed in this picture books and how it can be used as a teaching tool in ELT to enhance tolerance, mutual respect and understanding at an English lesson. We will present a few activities in which we will point out how the work with a picture book can stimulate, motivate and educate at once.

Key words

Picture books, intercultural encounter, teaching, tolerance, *Amazing Grace*

Pictures and illustrations have been traditionally associated with children's literature. Visually appealing, enriching and extending the text, they capture child's attention and enliven the pages. Picture books are popular and widely read. Interestingly, *The Gruffalo* (1999), by Julia Donaldson illustrated by a German artist Axel Scheffler - already a classic among picture books - has become the single most borrowed children's book from the British libraries in 2010 (Kennedy, p. 2011). The list has been prepared annually by the Public Lending Right organisation for more than twenty years now and an account from the previous year also shows the significance of children's reading as such. In the top ten, as many as seven most borrowed authors write for children⁴.

Picture books can also provoke discussion and controversy. Seemingly innocent story of two penguins Roy and Silo raising a baby *And Tango Makes Three* by Justin Richardson and Peter Parnell and illustrated by Henry Cole was on the fourth place in the list of the most challenged books between 2000 and 2009 according to the American Library Association (the first place belonged to the *Harry Potter* series). The main controversy is that the story focuses on two *male* Chinstrap Penguins in Central Park Zoo

⁴ Two of them also write picture books, namely the already mentioned Julia Donaldson and Lauren Child.

in New York and depicts their relationship, forming a couple and raising an egg. Thus the book published in 2005 has been accused of anti-family attitude, homosexuality and has been considered unsuited to age group⁵ (see http://www.ala.org/ala/issuesadvocacy/banned/frequentlychallenged/challengedbydecade/2000_2009/index.cfm).

The role pictures and illustrations have in contemporary literary production – not only for children exclusively, but also for readers of all age groups – is of great importance and significance⁶. It is impossible to cover all major trends and all significant authors of recent years who work in this field, thus a selection of a few must have been done in order to give a general overview of literature which has such a key role in the English speaking countries. For that reason, we will focus on American and British production, presenting authors and titles which gained recognition and a wider critical acclaim. As a specific case, an Australian writer Shaun Tan can be mentioned as his crossover picture book (but also referred to as a graphic novel) *The Arrival* belongs to most influential titles of today.

There are many awards which praise the best authors of picture books and illustrators annually. Most well known are the Caldecott Medal (since 1938) which is given to the best picture book in the United States and the Kate Greenaway Medal (since 1955) for the best illustrator in Great Britain. Other national awards include the Children's Book Council Award⁷ for the best picture book in Australia (since 1952), or the New Zealand Post Award⁸ (since 1997, before that known as the AIM Children's Book Awards) in New Zealand. It is not just visual aspect which is praised in awards. For instance, the Charlotte Zolotow⁹ Award – established in 1998 - is given annually to the author of the best picture book text (intended for young children around seven) published in the United States in the preceding year. Boston Globe-Horn Book Award (since 1967) also belongs to the most prestigious awards for children's literature. Books awarded must be published in the United States, yet they may be written or illustrated by citizens of any country. There are three categories: Picture Book, Fiction and Poetry and Nonfiction.

As was already mentioned, there has been a long tradition of picture books in the English speaking countries. The names such as Maurice Sendak (*Where the Wild Things Are*, 1963), Raymond Briggs (*The Snowman*, 1978), or Chris Van Allsburg (*Jumanji*, 1981) are well-known all over the world. The books in which pictures are more important than or as important as the text, often bring stories which seem to be told easily through pictorial representations. In many cases, this is definitely a more accessible form for the

⁵ There have been several cases when parents requested the availability of the book be restricted. For example in *Shiloh* (Illinois), in November 2006, the book must have been placed in a restricted section of the library. In Missouri, it was moved to the non-fiction part.

⁶ Modern illustrated books, picture books, comic books, graphic novels or manga appeal to anyone who is interested in a visual narrative. There are special courses at the universities which discuss visual narratives, these books belong to mostly read titles but they can be also controversial.

⁷ The award is given by the Children's Book Council of Australia. The first Australian Children's Book of the Year Award was announced in 1946. In 1952, a category for the Picture Books was added.

⁸ In 2003 it changed its name to New Zealand Post Book Awards for Children and Young Adults.

⁹ Charlotte Zolotow (b. 1915) was a well-known author of picture books and children's book editor. Her works include *Mr Rabbit and the Lovely Present* (1962) and *William's Doll* (1972).

youngest readers, yet the pictures may capture the reader and offer an even stronger experience even than words.

Contemporary production of picture books is extremely rich and it is quite difficult to make a selection of titles and at the same time to offer its general characterization. However, to give at least some rough account what is being published in Great Britain and the US, we will suggest a few categories.

Picture books for pre-readers and youngest readers are characterized by playfulness, simplicity and optimism. Books of the British writers such as Mini Grey (*The Adventures of the Dish and the Spoon*, 2006), Lauren Child (*I Will Not Ever Never Eat a Tomato*, 2001), Emily Gravett (*Wolves*, 2006; *Little Mouse's Big Book of Fears*, 2008), or Julie Donaldson (*The Gruffalo*) belong to this category. From the American authors Kevin Henkes (*Kitten's First Full Moon*, 2004), Eric Rohmann (*My Friend Rabbit*, 2002), Ian Falconer (*Olivia*, 2000) or an educative book by Steve Jenkins and Robin Page *What Do You Do with a Tail Like This?* (2003) may be included here. The listed books aim at the youngest recipients and thus they are gentle, playful, with warm and bright colours. The words are simple; they reflect the beginnings of reading skills. Fantastic elements include monsters which do not cause any harm, animated animals and objects. Its content concerns worries and pleasures of childhood (fear, a picky child, laziness). They amuse, instruct and teach at the same time, often consider reading of/with an adult.

Retellings of well-known stories belong to the most popular forms of artistic expression. This is univocally true about children's literature. Classic fairy tales like *Mother Goose Stories* (1697) by Charles Perrault (1628-1703) have been retold, remade, ironized and satirized countless times. It is as if the classic story served as a building structure offering further modifications possible through a new pictorial treatment. With picture books, naturally, it is the use of illustrations which makes a book unique and even re-interprets the traditional elements. For example, the 1991 Caldecott Honor Book *Puss in Boots* uses a traditional tale from Perrault's collection (in the translation by Malcolm Arthur), yet the illustrations by Fred Marcellino make the book exceptional. A similar example is *The Ugly Duckling* (2009), a notorious story by a Danish storyteller Hans Christian Andersen adapted and illustrated by Jerry Pinkney, or *Rapunzel* (1997) by Paul O. Zelinsky who studied the culture of the Italian Renaissance in order to create a detailed and authentic image of those times. Myths and legends are also popular source. An American illustrator David Wisniewski received the Caldecott Medal for his book *Golem* in 1997; another American author Simms Taback also comes back to the Jewish legends in his *Joseph Had a Little Overcoat* (Caldecott Medal 2000).

Modern picture books are often very complex; the authors offer their readers cross-generational intertextual games which are lost if their reader is not familiar with the knowledge of the pretexts. As an example we may mention the picture book *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* (1992) by Jon Scieszka and Lane Smith. In this book, classic fairytales such as Little Red Riding Hood, The Gingerbread Man or The Tortoise and the Hare change into metatextual games. Scieszka and Smith mock all rules and conventions which apply to the storytelling and book production. The first tale begins before the table of contents; the stories literally defy the narrator, even the copyright warns that if any part of the book is used illegally, The Stinky Cheese Man – an

unpleasantly smelling equivalent of The Gingerbread Man – will visit the breaker. Another example of a complex picture book is the 1991 winner of the Caldecott Medal David Macaulay and his book *Black and White* in which four stories are narrated simultaneously.

In the American production and particularly in the Caldecott Medal list we find a number of picture books which deal with historical, biographical and autobiographical facts. The 2007 Caldecott Honor Book *Moses: When Harriet Tubman Led Her People to Freedom* (2006) (illustrations by Kadir Nelson, text by Carole Boston Weatherford) focuses on a well-known personality of the Black American history Harriet Tubman. David Small and his unusual political caricatures of American presidents in the picture book *So You Want to Be President?* with the text by Judith St. George won the Caldecott Medal in 2001. The story of Martin Luther King has been rewritten often. For instance, from the recent retellings one may mention *Martin's Big Words: the Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* (2001, illustrated by Bryan Collier, with the text by Doreen Rappaport). Mordicai Gerstein's *The Man Who Walked Between the Towers*, which won the Caldecott Medal in 2004, includes the empty space after the 9/11 attacks in New York. From biographical and autobiographical books we want to mention the works by Peter Sís, an American illustrator who migrated to the US from Czechoslovakia in 1982. Among his well-known works belong a biography of Charles Darwin *The Tree of Life: Charles Darwin* but also a critically acclaimed picture book *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* (2007), in which Sís transforms his childhood recollections of the communist Czechoslovakia.

For the purpose of our study we approach picture books in English as a teaching material in ELT which may be a slightly different view from its original function of literature for children whose native language is English. It has been suggested that picture books are generally associated with youngest children¹⁰. However, if a picture book is used in ELT, its function changes and we claim that even an age-related picture book may be used with a wider age spectrum of learners.

Sue McCleaf Nespeca and Joan B. Reeve (2002, pp. 1 - 2) present seven reasons for using picture books with children and the very same reasons also apply to their use in ELT as a teaching material across age levels:

- It increases their language development.
- Children are exposed to excellent works of art through the illustrations.
- Children are exposed to a variety of interesting writing styles.
- They learn about the structure and form of literature.

¹⁰ Of course, there are many exceptions of books with general appeal for readers of any age. Reading picture books does not necessarily mean reading below one's language or interpretative level. Nor it is true that picture books are "easy", as we have shown in previous text. As Janet Evans says "It is the use of beautifully imaginative, thought-provoking, and yet sometimes destabilizing illustrations that has really seen the advent of many truly poly-semantic picture books: texts that can be read and understood at different levels by readers of all ages from 4 year olds to 94 year olds. It is the multifaceted, multilayered nature of such literature that draws on a reader's previous world experience and knowledge of books" (1998, pp. xiv-xv)

- They are introduced to literary elements such as plot, characterization, setting, theme, and style.
- Children are introduced to literature which increases their desire for independent learning.
- Reading to children enhances their later reading achievement.

Picture books are very practical, effective, stimulating and visually appealing material for teaching English. If a well-thought selection is made and a lesson structured carefully, they may be used with learners regardless of their age and language skills. The text is authentic and usually not very long, its visual aspects are attractive for today's young people surrounded by the media world whose main component is a visual image as such.

When using a picture book in ELT, two important questions arise:

- How to select an interesting, appropriate and catchy book?
- What activities should a teacher prepare in order to use the book efficiently?

There are some criteria that a teacher has to take into account when choosing a picture book. Thousands of picture books in English are published annually, so a teacher needs some guide to orient in such a spectrum. Literary awards – such as the Caldecott Medal or the Kate Greenaway Medal – can serve as a very practical help in this. Besides that, there are other aspects which should be considered including the theme of the book (Will the book interest my students?) and the aim and objective of the lesson (Is the content of the book compatible with other lessons?). The second question related to practical activities which can be done with a selected picture book is a fundamental one. We think that a teacher has a vital role in introducing the book and if this is presented in an interesting and motivating way, the aims of the lesson may be achieved in an easier way.

Teaching English as a second language has some significant advantages in comparison with many other subjects in the school curriculum at the primary and secondary schools. As its primary aim is to teach language as such, the topics through which this may be achieved may cover a wide number of topics. It is up to a teacher to a great extent, how the language will be introduced to pupils or students. As far as the topic of culture is concerned, we have heard recently that the idea of multiculturalism has failed and other skeptical voices which question the relevance of multicultural approach in education. One would even hesitate if there is any relevance to teach Slovak pupils or students about hypothetical cultural encounters if these do not exist here. Yet, the question is: Is it really so? It is rather surprising how deeply stereotypes are rooted in adults – and consequently passed down to the young generation – as far as the Roma people or Hungarian minority are concerned. Truly, Slovak pupils need be taught about cultural difference. We agree with Ivana Žemberová who claims that „[T]he objective of intercultural education is to teach students to tolerate and accept the otherness; however, it should not lead to blind acceptance of foreign elements at the expense of their own culture” (2010, p. 28). We think that picture books in English which are originally read by the English speaking children may be used adequately also in the Slovak context. Reality of the 21st century requires that children are raised as culturally aware but at once

also tolerant and respecting humans. English lessons do not have to present and teach only about traditional cultures of the English speaking countries. Of course, this is of primary concern, yet, if we reflect contemporary culture either of the United States or Great Britain – to mention just two examples – it is obvious that the essence of American or British life has changed significantly and to present some stereotyped or outdated image might be misleading and confusing. Multicultural education is also one of the cross-curricular themes of the Slovak Education Program (see for example suggested programs for ISCED 2 and ISCED 3 available at <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254>).

The protagonist of the chosen picture book *Amazing Grace* (1991) by Mary Hoffman and illustrated by Caroline Binch is Grace, an African American girl, who loves reading and listening to stories, as well as acting them out “[a]nd she always gave herself the most exciting part¹¹”. Grace thus becomes Joan of Arc, Anansi the spiderman, a soldier in the Trojan War, a pirate, Hiawatha, Mowgli, Dick Whittington or Aladdin. Fascinated by acting, she naturally wants to have the role of Peter Pan in a play they plan to prepare at school. Evidently, Grace is disappointed when her classmates object that she cannot have the part, first, because she is a girl, and second, because she is black. After coming home from school, Grace confesses to her mother and grandmother what happened at school.

They both encourage her to do the best in order to get the role: “You can be anything you want, Grace, if you just put your mind in it.” Next day, Grandma takes Grace for a walk and shows her a poster of Rosalie Wilkins, a black ballet dancer in *Romeo and Juliet*. It turns out that Grace’s Grandma knows Rosalie’s story and in the past she used to be friends with Rosalie’s Grandmother in Trinidad where they originally come from. Seeing this, Grace’s confidence grows and next Monday at school after successful auditions she univocally gets the role of Peter. The book finishes with the picture of Grace, her Mother and Grandma smiling and with Grandma’s words: “If Grace put her mind to it – she can do anything she want.”

How can this book teach children about cultural difference? First, there is a question of intercultural awareness *per se*. Intercultural awareness covers a vast range of concepts including understanding and accepting other cultures, people of different race, ethnic group, nationality, who are perceived as “different” or “other”. This does not include only the knowledge *about* culture, i.e. a factual side; but necessarily it also values education in terms of general social significance. *Amazing Grace* is a universal story of a child who dreams of supposedly impossible things. There is a story within a story (Rosalie Wilkins) which persuades Grace that there is a chance to win even though there are other voices which deny that. Any discrimination based on racial, sexual or cultural background should be challenged and confuted. At the beginning, Grace’s class mates follow stereotypical and prejudiced patterns of thinking which are questioned by Grace’s relatives. Here, the importance of support of one’s family is also highlighted. The book thus questions xenophobia, cultural prejudices and presents the importance of cultural tolerance, acceptance and understanding.

¹¹ There are no page numbers in the page. For that reason we cannot mention them.

As we already mentioned, *Amazing Grace* (1991) is a picture book about an African American girl who loves reading, dreaming, and acting. Due to its visual appeal (there are colourful and big pictures, easy to use in the class) the book can be used in ELT in several ways. Three activities that are included here follow three essential parts of the reading process. The first one is a pre-reading game in which pupils prepare to focus on theatre, playing and drama forming an essential part of Grace's story. After this, the second activity introduces the book itself and the third one summarizes pupils' reception and interpretation of the story.

Magic Hat

Level	Intermediate
Objective	- Practicing description. - Adjectives.
Preparation and materials	- Small pieces of paper (one per a student) - A hat
Procedure	1. Introduce the activity to students: "This is a magic hat which turns ordinary things into magical. Wishes put inside may easily come true." 2. Each student takes a piece of paper and writes the name of a favourite actor, an actress, a singer, a fairy tale character – anyone that they like a lot. They do not show the name to their neighbors. 3. Students put the pieces of paper into a hat. 4. Shake the magic hat. Tell the students that each of them chooses one piece from the hat. They should think how they would act out their person with no words used. They should also prepare three key words which characterize the person on the paper. 5. One by one they come in front of the class. They first act out. If other students cannot guess, they write the key words on the blackboard.

Finding adjectives

Level	Intermediate
Objective	- Practicing adjectives. - Working with the text.
Preparation and materials	- The copies of relevant pages from the book
Procedure	1. Prepare copies of the pages containing adjectives which you want to practice: "exciting, amazing, sad, angry, beautiful, great, magic" 2. Tell the students you will work with an interesting book about a girl called Grace. Show them the book and ask them what the story might be about.

	3. Each pair of students (or a group of three) – depending on the number of students in the class, will get a page from the book. You should write a number on the back side to indicate the order in the story. 4. The pair should “study” the page. They should concentrate on the pictures, what might have happened before and what may happen next. 5. When they are ready, each pair (according to the number on the back side of their page) shows their picture and describes it. They stick the picture on the blackboard, creating thus a whole story. 6. Divide the students into groups of four. They should discuss what they liked and did not like about the story. This will be followed by the whole group discussion about the book.
--	--

Grace’s characters – a project

Level	Intermediate
Objective	- Practicing writing skills. - Work with the internet sources. - Increasing intercultural awareness.
Preparation and materials	- The copies of relevant pages from the book
Procedure	1. There are a few characters (historical, fictional) that Grace mentions. A student chooses one and prepares a poster with information and pictures related to that person. 2. Students bring their posters to the class. 3. Divide them in groups of three or four and within their groups, they will discuss and talk about the character they have chosen (reason for the choice, interesting information they learnt about a person). 4. Tell the students to prepare a group presentation in which each of them will comment on the poster of his/her friend and introduces the character to the class. 5. Presentations will be followed by a teacher-led discussion about the book (summarizing its appeal, relevance of the story for, theme). 6. The posters will be put in the class so that students may enjoy them afterwards.

To say that Slovak pupils live in a mono-cultural world is misleading. Of course, situation here cannot be compared to the US or Great Britain which are examples of multicultural societies par excellence. Yet, culture is such a vast and wide concept that it naturally covers values universal for the western cultural tradition. Professor Donald Kahan in his *Introduction to Greek History* quoted V. S. Naipaul, a Trinidadian-British Nobel prize laureate that he spoke of the modern world as our universal civilization shaped chiefly by the west. It is important to emphasize the significance of teaching intercultural awareness especially in today’s globalized world in which it has become one of the most important aspects of education. The paper focused and presented picture books which aim (not only) at the youngest readers whose comprehension is facilitated from the links between pictures, the text and themselves. The book we used contains a lifelike, realistic character that children can easily identify with. We think that to start with teaching understanding and mutual respect towards people of different cultural (ethnic, religious, national) background is a key to a tolerant society, freed from racial and xenophobic prejudices.

Resources

- BOSCHE, S. (2000) [online]. In *Guardian*, 31 January 2000. Available online at: <http://www.guardian.co.uk/books/2000/jan/31/booksforchildrenandteenagers.features11>.
- EVANS, J. (ed.) (1998) *What's in the picture?: responding to illustrations in picture books*. Paul Chapman Publishing : London, 1998. 224p.
- GOODERHAM, D. (1995) Still catching them young? The moral dimension in young children's books. In FOX, G. (ed.) (1995) *Celebrating Children's Literature in Education*. London : Hodder & Stoughton. pp. 151-157.
- GOODMAN, Y. (1998) Foreword. In EVANS, J. (ed.) (1998) *What's in the picture?: responding to illustrations in picture books*. Paul Chapman Publishing: London. 224p.
- HOFFMAN, M. (2007) *Amazing Grace*. London : Frances Lincoln Children's Books.
- KOEHNKE, D. 2001. Smoky Night and Crack: Controversial Subjects in Current Children's Stories. In *Children's Literature in Education*, Vol. 32, No. 1, 2001, pp. 17-30.
- FLOOD, A. (2009) Children's book at top of US banned books list races up Amazon charts. In *Guardian*, 2 October 2009. Available online at: <http://www.guardian.co.uk/books/2009/oct/02/and-tango-makes-three-banned-books>.
- JANECOVÁ, E. (2011) Americká šalátová misa v slovenskej prekladovej kuchyni: O preklade americkej etnickej prózy. In JANECOVÁ, E. – KRÁĽOVÁ, B. (ed.) *Tvorivé prekladateľské reflexie*. Brno : LIBRIX. pp.28-39.
- KAHAN, D. (2007) *Introduction to Greek History*. recorded for Open Yale Courses in Fall 2007. Available online at: <http://oyc.yale.edu/classics/introduction-to-ancient-greek-history/content/sessions/session-1-introduction>.
- LEA, R. (2007) March of the penguin protesters. In *Guardian*, 23 May 2007. Available online at <http://www.guardian.co.uk/books/2007/may/23/booksforchildrenandteenagers.richardleae>.
- MALÍČEK, J. (2008) *Vademecum popkultúry*. Nitra : UKF.
- MCCLEAF NESPECA, S. - REEVE B. J. (2002) *Picture books plus: 100 extension activities in art, drama, music, math and science*. American Library Association. 133p.
- NELSON, S. (2008) Book Abuse. In *Publishers Weekly*, November 3, p. 4.
- NEWMAN, L. (1997) Heather and her critics. In *Horn Book Magazine*. March/April 1997, vol. 73, issue 2.
- OBERT, V. (2004) Potreba príbehu, rozprávky, podobenstva.... In NEMCOVÁ, J. (ed.) *Hodnotové charakteristiky detskej literatúry 1*. Nitra: FF UKF, pp. 7 – 12.
- VANČO, M. (2008) *Fenoméni Harry Potter v recepcných súradniciach*. Nitra : Enigma.
- WALDNEROVÁ, J. (2008) *Dekonstrukcia fikčných svetov*. Nitra: UKF.
- ŽEMBEROVÁ, I. (2010) *Teaching English Through Children's Literature*. ASPA.
- ŽILOVÁ, Z. (2010) *Sloboda ako kreatívna hodnota v postmodernej spoločnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.

Contact address

PhDr. Mária Kiššová, PhD.
Department of English and American Studies
Faculty of Arts
University of Constantine the Philosopher in Nitra
Slovakia
mkissova@ukf.sk

The study was prepared in the framework of project VEGA *Contemporary fantastic fiction and its expressive means in the context of translation and reader's reception in Slovakia*. Number of the project: 1/0183/10

Russian in German Environment - Mother Tongue or Second Language

Hristo Kyuchukov

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Free University of Berlin, Germany

Abstract

The paper presents the language situation among Russian migrants in Berlin. A small study with kindergarten Russian children is done. The children are asked to create a narrative first in their mother tongue Russian and a week later in their second language German, looking to a series of pictures. The narratives of the children are tape recorded and then analyzed. The Anaphora and use of Tense-Aspect in the children's narratives are observed and analysed.

Key words

Germany, Russian language, bilingualism, narratives, anaphora, tense-aspect

Russians in Germany

After the Russian *Perestroyka* at the beginning of 1990-s many Russians from Russia and speakers of Russian from different ex-Soviet Union countries emigrate to Germany. Today the total number of the Russians and people from ex-Soviet Union countries, who speak Russian in Germany is approximately 3 millions and 200 000 of them are in Berlin. For last 20 years the Russian community is established very well. There are Russian kindergartens and schools, cultural centers, different NGO.

Berlin is a multilingual city and some of the big minorities such as Turks, Arabs and Russians have the right to study their mother tongues. The Russian Cultural Center, located in the Central part of Berlin is the place, where different cultural events happening, after school activities for children are organized, different meetings with writers from Russia take place, there is a Russian language library.

At the Russian Cultural Center are located also some of the big Russian NGO-s which are carrying different educational projects in Berlin. Marina Burd (2008) reports about bilingual kindergartens "Mitra", where the children learn two languages together. Two teachers – native speakers of Russian and German are working with the children during the day. All the lessons and all activities with the children are in both languages. The children have the right freely to choose what language they use will as a communication tool between themselves and which teacher they will address for a help.

"Dialog" Organization is one of the leading organizations in Berlin. The director of the organization is Tatyana Forner. One of the projects of the organization is "Integration College for parents and Children" based in Wedding, West Berlin. The director of the

College is Marina Bondareva. The College organizes different language and computer courses for the parents. For primary school children there are organized some after school activities. And for kindergarten children there is organized a Sunday school. The children in the kindergarten age attend regular German kindergarten, but during the weekends they attend the College and have lessons in Russian and in German. Bilingual Russian-German teachers who are migrants in Berlin are teachers of the children. The children have all the necessary equipment to have a normal educational process. The curriculum and the textbooks for teaching Russian are the same as used in mainstream kindergartens in Russia.

In a meeting with parents they expressed their unhappiness from the German educational system and they think that the Russian educational system gives much more knowledge to children than the German one. This is one of the reasons that the children attend the College - to get more knowledge, but the second reason of the parents is that they want their children to learn Russian. All children attending the College are German-Russian bilinguals. In some families the mother is Russian and the father is German, but there are families where both parents are Russians, or there are families where the mother is Russian and the father have some other nationality (for example Portuguese). In most of the cases the language for communication is German only.

The research

Children involved in the study are between the age of 4;6 -5;6 years old. The total number of the children in the study is 12 and the average age for the group is 4;8 years old.

The task which the children have is to create a cohesive oral narrative first in Russian and a week later in German looking to a series of pictures. The stories were tape recorded and transcribed.

The material used for eliciting the oral narratives is a picture story without any written text and this is a story about a small dog, who meets different animals trying to help a girl to find her ball.

Some characteristics of the picture story:

- The main protagonist meets different characters and there a lot of motions;
- There are lots of dialogs in the story. The dog asks the same question to different characters.

The plot of the story gave the possibility to formulate the following research questions:

1. What is the Anaphora in the stories of the children introducing the characters in the story?
2. What Tense-Aspect the children use in the story?

Theoretical background

In the area of children's elicited narratives M. Bamberg's (1987) classical work on acquisition of narrative and also the collection of R. Berman's and D. Slobin's (1994)

cross-linguistic study on narratives play an important role. In recent years the number of publications and dissertations on this topic has increased dramatically and it is impossible to list all the authors who have studied children's narratives. Here I will mention only those studies in which the introduction of referents in narratives has been discussed.

In his study of narratives in German speaking children and adults Bamberg (1987) analyzed the linguistic devices used for introducing the characters in the story. In my study I follow his methodology of analyzing the introduction of the characters. According to M. Kail (1998:25) "in French and Spanish as in many other languages speakers typically use nominals with indefinite determiners (e.g. , French: *un/une N*, Spanish: *un/una N*; English: *a N*) to introduce new referents in discourse, and definite nominal (French: *le/la N*, Spanish: *el/la N*, English: *the N*), pronouns or zero elements to maintain reference to them once they have been introduced" .

In Turkish narratives (E. Erguvanli-Taylan & K Zimmer, 1994; A. Küntay, 1997; H. Kyuchukov, 2000) the presence of the indefinite numeral *bir* means that the information is newly introduced. The absence of *bir* signals that the information is known by the listener.

The pragmatic aspect of definite versus indefinite determiners shows the child's ability to distinguish given and new information in the narrative. In the present study the indefinite and definite determiners are studied in order to find the linguistic knowledge of children for introducing, maintaining and switching referents. My previous study with 6-7 year old Roma children (H. Kyuchukov, 1996) showed that children introduce referents in a narrative, but have problems with switching and maintaining the referents.

T. Anstatt (2008) does a research on Russian-German bilingual children focusing on the use of tense and aspect in story telling, but her children are between the ages of 3-9 years. I use the methodology of T. Anstatt for analyzing the tense and aspect.

The results

In the paper I am discussing only the narratives in Russian. The German narratives are object of another study. I focus on two grammatical categories: the introduction and maintenance of the main protagonist: the dog and the use of the tense and aspect in Russian verbs.

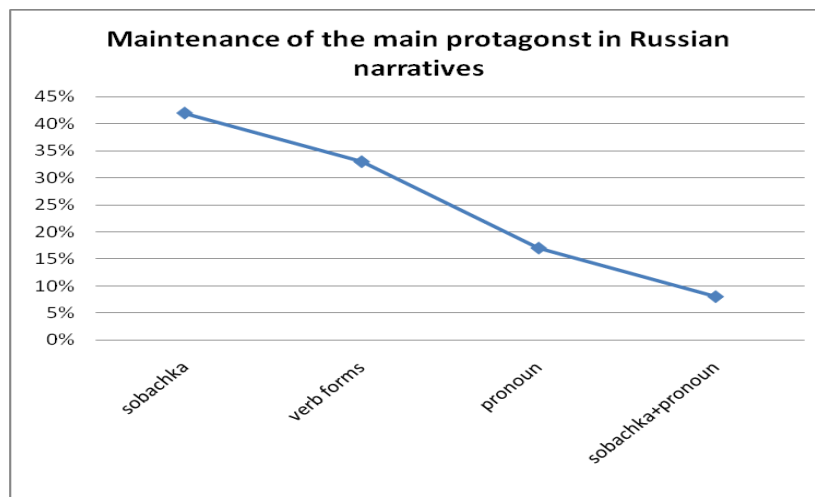
Introduction and maintenance of the main protagonist

From the overview of the elicited narratives I found that 83% of the children in the study introduce the protagonist as *sabachka* (the dog) e.g. as an information, known by the listener. The rest of the children (17%) use *adna+N* (one+N) or *tut+N* (here+N). The form of *adna sabachka* and *tut sabachka* present the protagonist as a new information. Most of the children do not have developed the knowledge of introducing the protagonist in a narrative as new information.

Very interesting is the way how the children maintain the protagonist in their stories: 42% are using only *sabachka* (the dog) in the their stories referring to the main character; 33% after introducing the character maintain it in the narratives using forms of the verbs for 3 sg. feminine; only 17% maintain the main protagonist using the pronoun *ona* (she-3 sg. feminine) in Russian, and 8% use partly *sabachka* and partly the pronoun

ona. In total the stories of 75% of the children are not structured well, because they use only the bare noun-*sabachka* in the narrative or they use only the 3 sg. forms of the verb.

These results are shown in the next graph 1.



Here as an example I give the narrative of one child (Stefan, 4;6 years old), where the protagonist is used as *sabachka* in the narrative and the brackets [] show that the narrative of the child is given in a phonological transcription – in the way how the child speaks and pronounces the words.

[Tut *sobachka*...*Sobachka sdělala devachku i ana igrala s myachikom i poteryalsya myachik. Patom sabachka i koshka pashli iskat patom sabachka vstretila ryibku I skazala uvidila myach. Ryiba atvetila net. Vstretila sabachka legushku. Sabachka sprashivala tyi videla myach. Legushka skazala net. Sabachka vstretila i...zaychik. Sabachka govorila:vidi myach. Zaychik otvetil net. Patom sabachka iskal...iskala I ne nashla I potom ponyuhala vkusna pahnet I nashyol svoevo doma*]

Use of tense and aspects

T. Anstatt (2008:11) citing the Bamberg (1987) and Berman and Slobin (1994) uses the term Anchor Aspect-Tense, referring to the predominant tense and aspect of the narration. “Anchor is a tense used for 75% of all finite verbs in a text”. In my study all children (100%) use Past perfective tense and complete aspect of the Russian verbs telling their stories. And comparing the results from my study with the study of T. Anstatt one can see that the Russian bilinguals in the study of Anstatt, show diverse use of the tense and aspect. In my study dominantly the children use Past perfect only.

Discussion and conclusion

The study presented here is very limited, because of the limited number of the children investigated. However, still it gives bases for some discussions and conclusions without over generalizing. It seems most of the children have German as a dominant language. Russian it has a position of a second language for most of the children, although they use it at home. The age between 4;6-5;6 is when the structure of the

sentence is acquired completely and the narratives are told without more in comprehensive way.

The children studied here however show some difficulties introducing the main protagonist and maintaining him in the narratives using the different forms of nouns, pronouns, and verb endings. Most of the children use only the bare noun and they repeat it in the stories which they tell. Stories are told predominantly in a Past perfective tense-aspect, and it lacks the use of different tenses and aspects, which is a sign that the children are not mature using different tense and aspects in creating stories.

This study gives us the bases to recommend that the work of the teachers in the kindergartens should be more focused on creation of the plot of the story based on pictures, the introduction and maintenance of the characters and use of different tense and aspect in the story. This definitely will help the children to enlarge their linguistic and cognitive abilities in their mother tongue.

Resources

- ANSTATT, T. (2008) *Aspect and tense in storytelling by Russian, german and bilingual children*. Russian Linguistics, 32 (1), 1-26.
- BAMBERG, M. (1987) *The acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BERMAN, R. and SLOBIN D. (1994) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental studies*. Hillsdale, N.J.: LEA
- ERGUVANLI-TAYLAN, E. & ZIMMER, K. (1994) *Case-marking in Turkish indefinite object constructions*. Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 20, 547-552.
- HICKMAN, M. & HENDRIKS, H. (1999) *Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese*. Journal of Child Language, 26, 419-452
- KYUCHUKOV, H. (2005) *Anaphora in Roma children's Narratives*. In: B. Bokus (ed.)

Studies in the Psychology of Child language. Warsaw: Matrix, pp. 365-382.

- БУРД, М. (2008) Говорим по-русски с детского сада: билингвальное образование в дошкольных учреждениях и начальной школе Берлина. Алманах „Этнодиалоги”, № 1(27), стр. 93 -102.

Appendix





Contact address

Hristo Kyuchukov

Planetenstr. 81

12057 Berlin, Germany

e-mail: hkyuchukov@gmail.com

Zmena kompetencií učiteľa pri využití metódy CLIL **The Change of Teacher's Competences in CLIL Classes**

Luprichová Jana, Slovakia

Abstrakt

Anglický jazyk sa stal nosným prostriedkom v medzinárodnej komunikácii, následkom čoho stúpa aj požiadavka zo strany rodičov, aby bol čo najviac zahrnutý do vzdelávacieho procesu. Pri súčasnej časovej dotácii, ktorú predmet anglického jazyka má, ako aj podielu kvalifikovaných učiteľov, ktorí anglický jazyk vyučujú, nemôžeme jednoznačne tvrdiť, že úroveň anglického jazyka dosiahnutá u absolventov stredných škôl, je adekvátne požadovanej úrovni a očakávaniam. Pridanú hodnotu do systému vzdelávania sa v cudzích jazykoch prináša nový metodický postup – CLIL – ktorý sa úspešne postupne implementuje hlavne do základných škôl. S jeho aplikáciou sa avšak menia aj kompetencie učiteľov cudzích jazykov, nakoľko nie sú len nositeľmi výučby daného cudzieho jazyka, ale ich kompetencie sa rozšírili aj o úroveň všeobecno-vzdelávacích predmetov, v ktorých sa cudzí jazyk uplatňuje. Príspevok mapuje, ktoré kompetencie si musí učiteľ na hodinách s využitím CLIL osvojiť.

Abstract

English language has acquired a dominant status in an international communication and caused the requirement to be included in a learning process as much as possible. Nowadays, the number of English language lessons in a week at schools and a quality of English language teachers do not provide adequate level of English language at graduates in high schools. New fresh air to teaching foreign languages brings a method CLIL, which is implemented mainly in primary schools. Applying it causes some changes in teacher's competences, because teachers of foreign languages do not teach only a language itself but at the same time a general subject as well. The paper surveys the competences which the teacher should master in CLIL lessons.

Kľúčové slová

učiteľ cudzích jazykov, CLIL, kompetencie

Key words

foreign language teacher, CLIL, competences

Učiteľ v laickom ponímaní je chápaný ako osoba, ktorá sa zaoberá vyučovaním a vychovávaním žiakov. Kompetentnejší avšak vedia, že vyučovať a vychovávať súčasne predstavuje proces, ktorý treba vnímať nielen v tomto užšom slova zmysle, ale aj v jeho širšom. Všeobecná pedagogika je jednou z tých pedagogických disciplín, ktorá sa otázkou učiteľa a jeho kompetenciami zaoberá od svojho počiatku. Cieľom tohto

príspevku nie je ani tak poskytnúť celkový historický pohľad na vývoj a zmeny v kompetenciách učiteľa, ale skôr poukázať na jeho súčasné kompetencie a ich prípadné zmeny súvisiace s implementovaním metodiky CLIL (Content language integrated learning) do výučby.

V súčasnosti sa na učiteľa kladú omnoho väčšie nároky, v porovnaní s minulosťou a na to, aby ich učiteľ dokázal zvládnuť, musí mať pod kontrolou predovšetkým sám seba. Oblasti, ktoré tvoria najčastejšie „prekážky“ na plnohodnotné si plnenie svojich kompetencií, bližšie popisuje B. Kosová (2004):

1. *Stresujúce vonkajšie faktory* – vyrušujúci žiaci, nezáujem žiakov, nedostatok času, nemožnosť venovať sa žiakom individuálne, neučebné povinnosti, nedostatok prostriedkov, nedostatok podpory zo strany rodičov, spoločnosti, kolegov, nedostatok pozitívnych ocenení a porozumenia k inováciám zo strany nadriadených, vlastné rodinné a sociálne problémy.
2. *Učiteľstvo ako nemožné povolanie* – t. j. také, „u ktorého ani sebadokonalejšia príprava naň nezaručuje vysokú a pravidelnú úspešnosť profesijných činností a ktorého súčasťou je neúspech žiaka i samotného edukačného podnikania“ (Štech, 1998, s. 46).
3. *Pedagogický vzťah k žiakovi* – od profesionála sa vyžaduje dištancia, odstup, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, aby mohol účinne pomáhať a vzdelávať, na druhej strane facilitujúci vzťah, založený na vcítení, vyžaduje blízkosť, hlboké porozumenie dieťaťu, odklon od posudzovania. Ak učiteľ nevie, môže ublížiť, ak vie príliš mnoho, uplatňuje príliš poľahčujúce okolnosti, oboje môže dieťaťu uškodiť.
4. *Svoje vlastné nedostatočnosti* – ako sú napr. vlastné subjektívne chyby, zvláštnosti vlastného temperamentu, subjektívne preferencie v pohľade na žiakov, na spôsoby ich myslenia, na dôležitosť učiva, ale aj obmedzenosť vlastných schopností, ktoré môžu byť u žiakov na vyššej úrovni (práca s IKT) a pod. Trvalým ohrozením učiteľa je, že niektoré výchovné situácie v ňom môžu vyvolávať nespracované traumy z detstva, že stresujúce faktory spôsobujú psychickú únavu až vyhorenie, že nízke sebahodnotenie učiteľa, vyplývajúce z nedocenenia profesie, vedie k tendencii kompenzovať si ho medzi žiakmi.

K horeuvedenému, nemôžeme nepripomenúť profesionálne kompetencie učiteľov, ktorými by mal učiteľ disponovať na formovanie kompetencií zverených žiakov. Podobne ako Kosová a Kasáčová, aj Spílková (2004) popisuje hlavne nasledovné kompetencie učiteľa:

- *odborné - predmetové kompetencie* – učiteľ ako garant vedeckých základov, predmetov svojej aprobácie;
- *psychodidaktické kompetencie* – učiteľ ako subjekt vytvárajúci priaznivé podmienky pre učenie - motivujúci, aktivizujúci myslenie, diagnostikujúci a regulujúci sociálnu klímu, schopný regulovať procesy žiakovho učenia na základe individuálnych daností žiakov;

- *kompetencie komunikácie* – učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k žiakom, rodičom, kolegom;
- *organizačné a riadiace kompetencie* – učiteľ schopný plánovať svoju činnosť;
- *diagnostické a intervenčné kompetencie* – učiteľ schopný diagnostikovať problémy svojich žiakov;
- *poradenské a konzultačné kompetencie* – učiteľ schopný pomôcť a poradiť rodičom svojich žiakov;
- *kompetencie reflexie vlastnej činnosti* – učiteľ schopný hodnotiť a modifikovať vlastné edukačné pôsobenie.

Učenie sa cudzím jazykom zaznamenal svoj boom v našich zemepisných šírkach začiatkom 90. rokov minulého storočia, kedy si nie len študenti začali uvedomovať množstvo nových príležitostí po otvorení hraníc do Európy. Štafetu po ruskom jazyku prevzali novšie a zaujímavejšie jazyky, ako anglický, nemecký, španielsky, alebo taliansky. S týmto faktom súvisel aj rozmach vzniku nových študijných programov, ktoré boli zamerané na prípravu budúcich učiteľov na výučbu cudzích jazykov. Avšak v tom čase výučba cudzích jazykov bola úzko spätá s tradičnými formami učenia, ktoré boli zamerané na:

- precvičovanie gramatiky izolovane mimo zmysluplného konceptu;
- zdôrazňovanie správnosti a presnosti jazykového prejavu žiaka;
- vysvetľovanie gramatiky v materinskom jazyku;
- kladenie dôrazu na čítanie a písanie, menej na komunikáciu;
- hlasité čítanie žiakov (Ur, 1996).

V centre vyučovacieho procesu bol učiteľ, ktorý riadil činnosť žiakov a uprednostňoval takú prácu, kedy všetci študenti pracovali rovnakým tempom. Nehovoriac o nepomere, koľko času hovoril na hodine žiak a koľko učiteľ.

Spôsoby tradičnej školy sa v didaktike výučby cudzích jazykov až tak často v súčasnosti neskloňujú, nakoľko teraz sa dôraz kladie nie na získavanie vedomostí o jazyku, ale na rozvíjanie jazykových zručností. Do centra pozornosti sa dostáva žiak, dôraz sa kladie na rozvoj jeho plynulosti a presnosti jazykového prejavu a učiteľ zároveň vytvára také situácie, v rámci ktorých si žiaci precvičujú jazyk v zmysluplnom kontexte prostredníctvom komunikatívnych úloh a hier (Homolová, 2004). Učiteľ sa v tomto type vzdelávania stáva manažérom, poradcom a facilitátorom, čo v inom slova zmysle znamená, že prácu žiakov monitoruje a pomáha im pri výbere vhodných stratégií učenia sa.

Harmer (1993) vyzdvihuje nasledovný obsah výučby:

- jazykové zručnosti (čítanie, počúvanie s porozumením, hovorenie a písanie, preklad);
- jazykové prostriedky (aktívna a pasívna slovná zásoba, gramatické štruktúry a funkcie);

- suprasegmentálne javy (výslovnosť, intonácia, prízvuk, rytmus reči);
- komunikácia v písomnej a ústnej podobe;
- rozvíjanie kultúrneho povedomia o krajine cieľového jazyka, ale aj o iných krajinách na pozadí vlastnej kultúry.

Budovanie kultúrnej kompetencie je nepochybne jednou z nových a dôležitých kompetencií učiteľa cudzieho jazyka. Sem patria napríklad:

- prezentácia kultúry ako „kultúry rozdielov“;
- projektová práca zameraná na určitý jav z oblasti kultúry;
- vytvorenie autentického prostredia v triede;
- prezentácia kultúrnych faktov na pozadí vlastnej kultúry;
- riešenie kultúrnych problémov;
- dramatizácia vybraného kultúrneho javu;
- komunikácia s členmi cieľovej skupiny alebo návšteva krajiny cieľovej kultúry, práca s autentickým materiálom (textami a i.).

Ale vráťme sa k podstate veci. V príspevku sa zameriavame na dve hlavné otázky – zmena kompetencií učiteľa a metodika CLIL. CLIL už nie je tak neznámym pojmom medzi učiteľmi, avšak nie až tak rozšíreným. O čo vlastne ide? Je to spôsob, ktorý ponúka žiakom možnosť používať jazyk prirodzene, čím sa prestávajú sústrediť na jeho samotné učenie, ale ich hlavná pozornosť sa venuje vyučovaciemu predmetu. CLIL svojim spôsobom predstavuje schému 2 v 1 – dva predmety (cudzí jazyk a všeobecno-vzdelávací predmet) v rámci jednej vyučovacej hodiny, alebo môžeme hovoriť o dvoch jazykoch počas jednej hodiny. To nás vedie k názoru, že hovoríme o duálnom vzdelávaní a nie bilingválnom. V bilingválnej škole sa žiaci všetky predmety učia 100% v cudzom jazyku, avšak počas CLIL hodiny, maximálna časová dotácia na použitie cudzieho jazyka je 50% z celkového času 1 vyučovacej hodiny. Čo to znamená pre učiteľa rozhodnúť sa používať CLIL na svojich hodinách – matematiky, prírodovedy, fyziky, zemepisu, atď? V prvom rade, ak nie je aj „jazykár“, musí si byť istý, že jeho jazykové zručnosti sú na dostatočnej úrovni a zabezpečia mu komfort pri ich aplikovaní na hodinách s CLIL metódou. Na základe pozorovaní by sme mohli navrhnúť, že učiteľ prvého stupňa ZŠ sa pri jazykových zručnostiach na úrovni B1 (podľa SERR) bude cítiť komfortne, pokiaľ sa chce rozhodnúť zaviesť do svojich hodín CLIL. Na druhom stupni tomu tak bude pri úrovni B2. Na strednej škole by jazyková úroveň učiteľa mala byť opäť o niečo vyššia, vzhľadom na charakter a náročnosť použitia terminológie nachádzajúcej sa vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch, ako aj vyššia úroveň jazyka u samotných študentov.

Ak učiteľ, zavádzajúci CLIL v rámci svojich hodín, nie je „jazykár“, avšak disponuje dostatočnými jazykovými zručnosťami, zavedenie metodiky CLIL si vyžaduje osvojenie si základných princípov:

- primárne musíme hovoriť o diametrálne odlišnej didaktike výučby cudzích jazykov v porovnaní s inými všeobecno-vzdelávacími predmetmi – výučba

- jazykov je plná zvukových a vizuálnych pomôcok, používanie množstva gest, pantomímy, rolových alebo skupinových hier, čo by pre nejazykára znamenalo potrebu sa čiastočne oboznámiť s takouto formou výučby;
- učiteľ aplikujúci CLIL bude musieť veľmi pozorne analyzovať prípadné neúspechy žiakov, nakoľko bude musieť vedieť rozlíšiť, či potenciálne zlyhávajúce žiaka pramení z vedomostných alebo jazykových hľadísk a na základe analyzovania problému, upraviť metodické postupy;
 - materiálne zabezpečenie na všeobecno-vzdelávacích hodinách implementujúce CLIL je asi najnáročnejšou úlohou pre učiteľov, nakoľko v súčasnosti neexistuje na Slovensku takmer žiadna konkrétna učebnica, napr. matematiky, ktorá má vo svojich osnovách zahrnutý CLIL. Keďže sme použili spojenie "takmer žiadna učebnica", je to z dôvodu, že začiatkom tohto roka boli publikované prvé *Metodické materiály pre vyučovanie žiakov 1. stupňa ZŠ prostredníctvom metodiky CLIL*, ktoré v spolupráci s Katedrou lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre, pripravili učiteľky so Súkromnej základnej školy Oravská cesta v Žiline. Uvedené materiály sú dostupné aj na webovej stránke horeuvedenej katedry. Pre učiteľov, ktorí sa v súčasnosti rozhodujú so zaradením metodiky CLIL do svojich hodín, to bude veľmi vhodná pomôcka, ako sa v danej oblasti orientovať.

Druhú skupinu tvoria učitelia, ktorí nie sú vôbec, alebo nie dostatočne jazykovo zdatní, avšak vidia pozitívne výsledky v triedach, kde jej CLIL zavedený a majú tendenciu aplikovať CLIL aj na svojich hodinách. Tu je potrebné zdôrazniť, že na učiteľa budú kladené vysoké nároky nie len na prípravu, ale aj následné sebazvdelávanie sa (učenie sa cudziemu jazyku, aby bol schopný si takéto hodiny postupne viesť sám). Sekundárne, takto integrovaný spôsob výučby si vyžaduje aj určité zmeny v organizačnej štruktúre vyučovania. Učiteľ všeobecno-vzdelávacieho predmetu, ktorý za takýchto podmienok chce zaviesť CLIL, bude musieť úzko spolupracovať s jazykárom a vzájomne sa dopĺňať/striedať na hodinách uplatňujúce CLIL.

Uvedené zosumarizované kompetencie môžu vyvolať obavu u začínajúcich CLIL učiteľov, ale dovoľme si tvrdiť, že rýchlo opadnú, keď sa učitelia prakticky zoznámia s priebehom takto vedených hodín, nakoľko CLIL umožňuje dosiahnuť pozitívne a hodnotné výstupy, ako aj zvýšenie motivácie všetkých žiakov, a to najmä vďaka rozmanitosti metód a foriem pedagogickej práce, využitiu pracovného jazyka ako média vďaka tomu, že žiakom poskytuje možnosť „učiť sa pre život“ (Pokrivčáková, 2007)

Použitá literatúra

- HARMER, J. (1993) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman. 296 s. ISBN 0-582-04656-4
- HOMOLOVÁ, E. (2004) *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 80-8055-993-7.
- KASÁČOVÁ, B. (2002) *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB

- KOSOVÁ, B.- PUPALA, B.- PORTIK, M. (2004) *Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov*. Pedagogické rozhľady, roč. 13, č. 5, s. 9 – 11.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2007) *CLIL plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA. 68 s. ISBN 978-80-969641-0-9.
- SPIILKOVÁ, V. (2004) *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- ŠTECH, S. (1998) *Dilemata a ambivalence učitelského povolání*. In: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PF UK, s. 42 – 59.
- UR, P. (1996) *A Course in Teaching English*. 1. vyd. Cambridge : CUP. 375 s. ISBN 0-521-44994-4

Contact address

PaedDr. Jana Luprichová
Centrum celoživotného vzdelávania
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
mail: jluprichova@ukf.sk
tel.: +421 37 6408 213

Drama in Education as a Motivational Tool in Teaching English as a Foreign Language

Matyiová Gabriela, Slovakia

Abstract

Motivation is one of the most important “tools” during the teaching process. It is something what students need to develop. The teacher’s role is to help students to find the “right” motivation to achieve one of the main goals: to be successful in learning. It is easier to motivate younger learners than older students because younger learners are more eager to learn new things. Very often during an English lesson the teaching process cannot fulfill its goals. The learners do not gain the confidence of using the language outside the classroom. Teaching English as a foreign or as a second language with the help of DIE (drama in education) gives a context for a meaningful language production. Students through their experience with drama develop their imagination and self-confidence to use the foreign language for real communication. Through real life situations drama in education helps students to learn about problem solving, emotions and to be highly motivated in language learning. DIE is a set of dramatic activities that have the experience of the students as the goal and if it is applied in a language class creates a very positive attitude towards the foreign/second language.

Key words

drama, teaching, motivation, language, education

Introduction

What does motivation mean? Several definitions exist like “some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something” (Harmer, 2001). According to Zoltán Dörnyei motivation can give us an answer “why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity and how hard they are going to pursue it” (Dörnyei, 2001).

The Importance of Motivation

From the point of view of teachers motivation is very important and necessary. If there is a lack of motivation the whole teaching process will be unsuccessful. Sebnem Süslü from the Hacettepe University (Ankara, Turkey) in her article *Motivation of ESL Teachers* also says that the lack of motivation can have the effect that the teachers are not successful in teaching (Süslü, 2006).

Usually, that is why teachers who are able to find or they have personal motivation in the teaching process have students who are more successful in learning.

Drama in Education

Drama in Education consists of activities which have the experience of the students as the main aim. During these activities the students have the opportunity to become someone else or to try a situation that they would not normally encounter.

When some techniques of DIE are used at language lessons students can play roles and they can practice the target language in real situations. The goal is the experience of the students.

Drama techniques at language lessons, especially at English as a foreign language lessons can help students to learn about emotions and problem solving. Students also can develop their imagination and their confidence and drama can also give a context for listening and meaningful language production, helping the students to use their language resources enhancing their linguistic abilities (Chauhan, 2004).

The general aims of drama techniques or elements in foreign language teaching are the following:

- to involve ideas;
- to involve emotions;
- to involve feelings;
- to involve appropriateness and adaptability;
- to develop skills in communication;
- to challenge students;
- basically to acquire essential skills to all students (student 'actors').

The drama techniques that can be used at language lessons are for example verbal techniques, role play techniques or graphical or audio techniques.

Drama as a Motivational Tool

Using the techniques or the elements of drama in education can be motivational for the language learners because they change the attitude of learners or students towards the whole learning process and also towards the English language.

Drama in education can be used as a motivational tool in language teaching because encourages the learners or students to be more self-confident while they are using the target language. It prefers positive emotions and also stimulates for creativeness and independence. There is also a strong cooperation between the teacher and the learners or students.

According to Wessels (Wessels, 1987) and to Chris Boudreault (Boudreault, 2010) the benefits of drama in language teaching are the following:

- the acquisition of meaningful, fluent interaction in the target language;

- the assimilation of a whole range of pronunciation and prosodic features in a fully contextualized and interactional manner;
- the fully contextualized acquisition of new vocabulary and structure;
- an improved sense of confidence in the student in his or her ability to learn the target language.

Boudreault in his article tries to emphasize that “drama gives an excellent method for studying human nature and working in harmony. The play acting provides the opportunity for a healthy release of emotion in a safe setting which can work to relieve the tension of learning in a second language” (Boudreault, 2010).

Drama in education is considered to be a motivational or even a powerful tool not just because encourages a learner or students and teaches how to cooperate and learn from each other but also because “apart from the obvious development of communication skills, it encourages leadership, team work, compromise, authentic listening skills and practice with real life savior-faire.” (Boudreault, 2010)

Drama activities can be more highly motivational if they are presented by an experienced drama teacher. Boudreault in his article, published in the The Internet TESL Journal in 2010, does not forget about the role of a good drama teacher. He says that “a good drama teacher can use the practice with role-playing to contribute to the self-esteem of the students, build their confidence in using the target language (English).” (Boudreault, 2010)

But to become a ‘good’ drama teacher is not so easy. Many language teachers have serious problems with the adaptations and applications of drama elements or techniques during their lessons. Judith Gray Royka from the Andong National University Language Center (Korea) focuses on the problems of language teachers using drama in English as a foreign or second language classes. The two biggest problems are that the teachers are afraid of the activities because they consider them to be childish or silly and they do not feel like drama experts. The advice from Royka for language teachers is that there are lots of drama activity books that are user friendly so the language teachers can choose few games and start slow keeping their own teaching styles. (Royka, 2002)

Drama can be a tool used to motivate the learners or students. But drama can be motivational for the teachers too. “Drama can help the teacher to achieve 'reality' in several ways. It can overcome the students' resistance to learning the new language:

- by making the learning of the new language an enjoyable experience;
- by setting realistic targets for the students to aim for;
- by creative 'slowing down' of real experience;
- by linking the language-learning experience with the student's own experience of life

And drama can create in a students a need to learn the language:

- by the use of 'creative tension' (situations requiring urgent solutions);
 - by putting more responsibility on the learner, as opposed to the teacher. ”
- (Wessels, 1987)

Conclusion

Without motivation neither the teaching process nor the learning process is successful. Drama in education helps the teachers to motivate themselves and their students as well. Using some techniques or elements of drama in teaching English as a foreign or second language makes the learning process more effective. Through playing role plays or other drama activities students learn languages more easily and with the help of drama in education students become more self-confident while they are using the target language.

Resources

- BOOTH, D. (2005) *Story Drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Canada : Pembroke Publishers. ISBN 1-55138-192-3.
- BOUDREAULT, Ch. (2010) *The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, vol.16, #1, January 2010.
<http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- CHAUHAN, V. (2004) *Drama Techniques for Teaching English*. The Internet TESL Journal, vol.10, #10, October 2004.
<http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRUTTUS, H. – BEDE, Z. (2004) *Játékos nyelvtanítás. 102 szórakoztató feladat a nyelvórán*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 963-19-2198-0.
- HARMER, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Press.
- HVOZDÍKOVÁ, S. (2004) *Tvorivá dramatika a vyučovanie anglického jazyka*. In: *Inovácie v škole 2004*. Hotel Permon, Podbanské – Vysoké Tatry. ISBN 80-968664-6-X.
- MATYIOVÁ, G. (2008) *Creative Drama as a Non Traditional Form in Teaching English Language and Literature*. In: *Cudzie jazyky v škole 5*. [CD-ROM]. UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-416-2
- O' NEILL, C. (1995) *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann. ISBN 0-435-08671-5
- ROYKA, J. (2002) *Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching*. The Internet TESL Journal, vol.8, #6, June 2002.
<http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html>
- SÜSLÜ, S. (2006) *Motivation of ESL Teachers*. The Internet TESL Journal, vol.12, #1, January 2006.
<http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.html>
- WESSELS, Ch. (1987) *Drama (Resource Books for Teacher)*. Oxford University Press.

Contact address

PaedDr. Gabriela Matyiová
UJS v Komárne. Pedagogická fakulta. Katedra Modernej Filológie.
Bratislavská 3322
945 01 Komárno
E-mail: matyig@selyeuni.sk

CLIL ako inovatívny prístup rozvíjania cudzojazyčných zručností na Slovensku

CLIL as an Innovative Approach in Language Skills Development in Slovakia

Petríková Katarína, Slovakia

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou jazykového vzdelávania na všetkých stupňoch škôl a súčasne rámčuje prístup CLIL-u na Slovensku. V historickom kontexte poukáže na genézu CLIL-u a priblíži súčasné projekty orientované na aplikáciu CLIL-u do slovenských škôl.

Abstract

The primary focus of this paper is language education and an overview perspective of CLIL by representing its framework in terms of a content-based bilingual approach in Slovakia. The development of CLIL will be depicted in a historical context and contemporary application of the CLIL approach in Slovak schools will be discussed.

Kľúčové slová

CLIL, jazykové vzdelávanie, bilingválne vzdelávanie, projekt, obsah vzdelávania

Key words

CLIL, language education, bilingual education, project, curriculum

1. Úvod

V období reformných zmien prebiehajúcich v európskych školských systémoch sa kladie čoraz väčší dôraz na procesúalnu stránku vyučovania. Vyzdvihuje sa používanie aktivizujúcich, inovatívnych vyučovacích metód a postupov, čo je obsahom skvalitňovania edukačného procesu („improving school“ – zdokonaľujúca sa škola) (Bagalová, L. 2001. s.3)

Každý členský štát Európskej Únie nesie zodpovednosť za rámcovanie svojho vzdelávacieho systému a jeho adaptáciu sociálnym, kultúrnym, politickým a ekonomickým potrebám krajiny. Európska komisia zdôrazňuje potrebu kooperácie členských štátov s ohľadom na zachovanie *európskej dimenzie vo vzdelávaní*; odporúča mobilitu a propaguje spoluprácu medzi vzdelávacími zariadeniami, stanovujú tri hlavné ciele (Európska komisia, 2001, s.7):

- Zvýšiť kvalitu a efektívnosť európskych vzdelávacích a školiacich systémov;
- Zabezpečiť ich prístupnosť pre všetkých;
- Otvoriť vzdelávanie a odbornú prípravu svetu.

Tieto ciele poskytujú základ spolupráce členských krajín EÚ na európskej úrovni. Lisabonská zmluva z marca 2000 (Lisbon european council, 2000) rozhodla o stratégii transformácie Európy na najdynamickejšiu ekonomiku na svete, založenej na konkurencieschopnosti, ktorá by zabezpečila udržateľný rast, vytvárala viacero a lepších pracovných miest a zdôrazňovala väčšiu sociálnu súdržnosť. Vychádzajúc z tejto stratégie komisia presunula otázku vzdelávania a odbornej prípravy z okrajovej pozície do centra záujmu. Lisabonská zmluva bola rozšírená v roku 2002 v Barcelone a Kodani ako súčasť stratégie vzdelávania a odbornej prípravy 2010 (Frigols, M., J. – Marsh, D. - Naysmith, J. 2007, s. 34. In Marsh, D. – Wolff, D., 2007). Priebežné hodnotenie lisabonskej stratégie uvádza, že *šírenie vedomostí prostredníctvom vysokej kvality vzdelávania je najlepšou cestou garancie dlhodobej konkurencieschopnosti EÚ* (Fígel', 2005, s. 12).

2. CLIL na Slovensku a v európskom kontexte

CLIL ako pedagogický koncept existuje v európskych školských systémoch už viac ako 30 rokov a stal sa inovatívnou a rýchlo sa rozširujúcou formou výučby posilnenej o aspekt cudzích jazykov (Európska komisia, Marsh, D. 2002, p. 4). Ide o obsahovo a jazykovo integrované učenie, ktoré sa zakladá na princípe *učiť sa cudzí jazyk cez iné predmety, alebo, vyučovať nejazykové predmety prostredníctvom cudzieho jazyka*. (Kubeš, minimová práca, 2010, s.4).

Pokrivčáková definuje CLIL ako *bežne používaný pedagogicko-didaktický termín označujúci metódu vyučovania cudzích jazykov, v rámci ktorej sa edukačné obsahy rôznych vyučovacích predmetov (matematika, fyzika, zemepis, história, umenie, účtovníctvo, technické predmety atď.) žiakom sprostredkujú cez médium iného než materinského jazyka* (Pokrivčáková, S., 2005).

Primárnym cieľom vzdelávania prostredníctvom metódy CLIL je zvýšiť odbornosť študentov, ako je definované v európskom referenčnom rámci (SERR, 2001), ktorý poskytuje deskriptory jazykovej kompetencie jednotlivých úrovní od A1 po C2. (SERR, 2001, s.5 - 6) Keďže CLIL vychádza z učenia sa jazyka v rámci kontextu, okrem jazykovej stránky sa žiak vzdeláva v obsahovej stránke učiva. Cudzí jazyk tu nie je teda len cieľom vzdelávania, ale aj prostriedkom, pomocou ktorého sa vzdelanie získava. V súčasnej spoločnosti sa stretávame so zvyšujúcimi sa nárokmi na flexibilitu, iniciatívu a interpersonálne vzťahy v globálnom kontexte. V tomto kontexte sa vyžaduje širšie hodnotenie celkového rámca, v ktorom sú zahrnuté schopnosti a zručnosti ako kreativita či komunikačné kompetencie v bilingválnej realite. Marsh uvádza, že *efektívne formovanie žiaka je podmienené množstvom, kvalitou a rôznorodosťou vstupných premenných* (Marsh, D., 2006, s. 33). Ak aspoň jedna z týchto zložiek absentuje, zodpovedný učiteľ *nájde prostriedky, ktoré priblížia obsah a cieľ učiva a pritom vezme do úvahy fakt, že médium je cieľový, a nie materinský jazyk žiakov* (Marsh, D., 2006, s. 33).

Implementácia CLIL-u prebieha v Európe nerovnomerne a rámec regulujúci tento proces sa líši od jednej krajiny k druhej. Mnohé priekopnícke školy a pedagógovia pracujúci s CLIL-om sú izolovaní od ostatných škôl a učiteľov, dokonca aj v rámci jednej

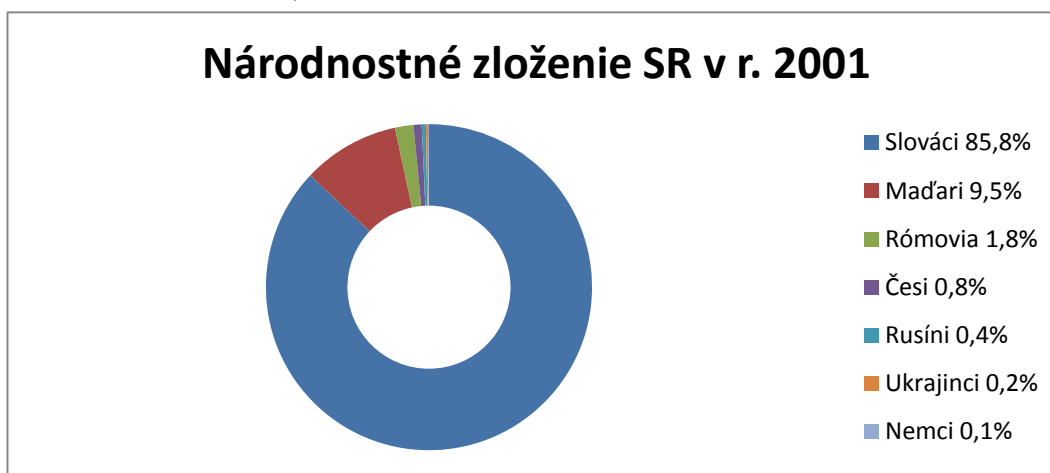
krajiny, či regiónu. Preto je potrebná koordinácia a harmonizácia spolupráce na miestnej, národnej, či medzinárodnej úrovni.

Na Slovensku sa termín CLIL zatiaľ v oficiálnych dokumentoch a v legislatíve nevyskytuje; prístup CLIL-u však na slovenských školách nie je neznámy. V nasledujúcich podkapitolách poukážeme na stav CLIL-u v historickom kontexte na súčasnú situáciu a postavenie CLIL-u v slovenskom školstve.

2.1. Všeobecný prehľad jazykovej situácie na Slovensku v kontexte historického vývoja.

Úradným jazykom Slovenskej republiky je slovenčina; okrem toho sú prítomné aj jazyky národnostných menšín žijúcich na Slovensku: maďarský, český, poľský, ruský, rusínsky, ukrajinský a rómsky jazyk.

Graf. č.2. Národnostné zloženie SR v 2001 (Podľa Štatistického úradu SR, 2001, vypracovala Petříková, K.)



Vzdelávanie je poskytované aj v jazykoch viacerých národnostných menšín v rozmedzí od materskej školy až po univerzitu, v závislosti od jazyka. Koncept CLIL-u vznikol v začiatkoch 50-tych rokov 19. storočia, *kedy bola vyučovacím jazykom na slovenských gymnáziách nemčina a maďarčina. Len na gymnáziu v Banskej Bystrici sa od roku 1852 vyučovalo v slovenskej reči. Ináč sa slovenčina vyučovala len ako učebný predmet 2 hodiny týždenne.* (Bálintová, H., 2003, s. 21) V 50-tych rokoch 20. storočia sa začali zakladať školy pre maďarské, ukrajinské a rusínske národnostné menšiny. Po druhej svetovej vojne, počas socializmu a ruskej okupácie bola do škôl povinne zavedená ruština, až do novembra 1989. Po novembri 1989, po páde komunistickej vlády sa otvorila cesta k samosprávnosti a samostatnosti škôl, čo podľa M. Beňu znamená aj to, že *škola má právo a dostatočné možnosti pri zohľadňovaní vlastných špecifických podmienok voliť, prípadne modifikovať obsahy, metódy, prostriedky a organizáciu výchovy a vzdelávania autoreguláciou.* (Beňo, M., s.57. In: Petlák, E., 1995, s. 61).

Výučba cudzích jazykov sa stala prioritou vo vzdelávaní a preto sa v roku 1990 zakladali prvé bilingválne školy. Niektoré existujúce gymnáziá otvorili bilingválne triedy

so španielskym, francúzskym, nemeckým, anglickým alebo talianskym vyučovacím jazykom a v roku 2005 aj s ruštinou. Bilaterálne dohody medzi Slovenskom a danou krajinou väčšinou poskytovali kurikulum, prípadne jazykových lektorov a vyučujúcich v danom jazyku. Neskôr vznikali viaceré súkromné a cirkevné školy, ktoré prijali metodiku CLIL-u. Je nevyhnutné spomenúť dva významné historické medzníky, ktoré ovplyvnili výučbu cudzích jazykov. Prvým je vyššie spomenutá tzv. nežná revolúcia, kedy sa rozšírila škála a možnosť osobného výberu cudzích jazykov a druhým bolo prijatie Slovenska do Európskej Únie v roku 2004. Vstupom Slovenska do EÚ sa pre školstvo otvorili nové úlohy a potreby týkajúce sa vzdelávania žiakov v cudzích jazykoch, ktoré sa paralelne prejavili so zvyšovaním nezamestnanosti, nárastom migrácie občanov a celých rodín za prácou do zahraničia. Otvorili sa nové príležitosti štúdia v krajinách Európskej Únie podmienené určitou úrovňou jazykových zručností pre študentov stredných a vysokých škôl a recipročne sa rozšíril aj príjem zahraničných študentov, ktorí prejavili záujem o štúdium na Slovensku.

2.2. Projekty aplikácie CLIL-u do škôl

CLIL na Slovensku prežíva svoju experimentálnu fázu a jednotlivé modely CLIL-u neboli doteraz kategorizované. Okrem bilingválnych tried, ktoré pripúšťajú dlhšiu históriu CLIL-u a súkromných škôl s vyučovacím jazykom iným, ako slovenským, CLIL ako taký je *nováčikom na slovenskom trhu* vo výučbe cudzích jazykov. V súčasnosti prebiehajú viaceré projekty s ústrednou tematikou CLIL; z nich spomenieme projekt experimentálneho overovania s názvom *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na I. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov* pod odbornou garanciou Štátneho pedagogického ústavu a Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Pedagogickej Fakulty a Filozofickej Fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, do ktorého je zapojených dvanásť základných škôl. Hlavným cieľom projektu je *nájsť vhodné spôsoby aplikácie cudzieho jazyka do vyučovacích predmetov a výchovy, nájsť vhodné obsahy, overiť vplyv na motiváciu a výsledky žiakov, pripraviť metodické a didaktické materiály pre cudzie jazyky – anglický, nemecký, ruský a francúzsky (podľa možnosti rozšíriť aj o španielsky a taliansky jazyk). Ďalším cieľom experimentálneho overovania je pomôcť žiakom uvedomiť si význam cudzieho jazyka ako dorozumievacieho prostriedku a súčasne uvedomiť si jeho poznávaciu funkciu, čím sa podporí dôležitosť medzipredmetových vzťahov v edukačnom procese.* (Menzlová, B., a kol., 2008, s. 10). Projekt bol otvorený v roku 2008 a vyhodnotenie je naplánované na rok 2012. Na základe experimentu autorky predpokladajú implementáciu CLIL-u od prvého ročníka ZŠ.

Ďalší projekt pod názvom *Inovácia metódy a formy vyučovania žiakov I. stupňa ZŠ prostredníctvom metodiky CLIL* prebieha na ZŠ v Žiline [OPV-2008/1.1/02-SORO] a jeho cieľom je *modernizácia foriem vzdelávania a inovácia pedagogickej dokumentácie zavádzaním metodiky CLIL do výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ (prijatá vládou SR dňa 12.09.2007).* Projekt podporuje reformu a rozvoj všeobecného a odborného vzdelávania na ZŠ a SŠ a je rámcované aktivitou premeny tradičnej školy na modernú. Trvanie projektu je naplánované na august 2009-február 2011.

2.3. Kvalifikácia pedagóga cudzích jazykov a CLIL-u

Potreba reformy výučby cudzích jazykov na Slovensku bola enaktovaná 12.9. 2007, kedy vláda SR prijala koncepciu vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ktorá nastolila posunutie povinného vyučovania cudzích jazykov do tretieho ročníka základných škôl, rozšírenie dotácie vyučovania cudzích jazykov a definovala nové štandardy priebežného a záverečného hodnotenia. (Reid, E., s. 93. In: Pokrivčáková, S., 2009). Týmto dala priestor na ďalšie vzdelávanie sa učiteľov prvého stupňa v cudzích jazykoch prostredníctvom akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania *Jazyková príprava kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ na úroveň A2 SERR a príprava kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa na ZŠ s rozšírením kvalifikácie na vyučovanie CJ*. Tento sa skladá z dvoch častí, ktoré na seba priamo nadväzujú. (ŠPÚ, 2009)

1. Jazyková príprava učiteľov 1. stupňa na ZŠ na úroveň A2 SERR, ktorej cieľom je dosiahnutie jazykovej úrovne A2 podľa SERR pre jazyky.

2. Príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ s rozšírením kvalifikácie na vyučovanie CJ. Túto časť akreditovaného programu tvorí jazykové a odborné vzdelávanie. V rámci jazykového vzdelávania sa plynule pokračuje od dosiahnutej jazykovej úrovne A2 po úroveň B2 podľa SERR pre jazyky. Odborné vzdelávanie je zamerané na didakticko-Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/ Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ metodologickú prípravu učiteľov pre výučbu cudzieho jazyka na 1.stupni ZŠ. V rámci tejto časti je venovaný priestor aj pre disciplíny, ktoré sa súhrnne nazývajú jazykový systém. Obsahová náplň týchto disciplín je prispôbená potrebám učiteľov 1. stupňa ZŠ.

Kvalifikačné predpoklady a osobné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku uvádza vyhláška MŠ SR z 20.10. 2009 zbierky zákonov č. 437/2009. Podľa nej kvalifikačné predpoklady učiteľa druhého stupňa ZŠ je vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom programe v odbore učiteľstvo akademických predmetov. Pedagóg vyučujúci prostredníctvom CLIL-u (bilingválne triedy) je teda kvalifikovaný na výučbu vyučovacieho predmetu, i cudzieho jazyka, ktorý je médiom. Bilaterálne dohody navrhujú zamestnávať rodených hovoriacich pedagógov bez ohľadu na to, či sú kvalifikovaní zdôrazňujúc potrebu vysokej jazykovej úrovne v kontexte globálnej integrácie a budúceho uplatnenia sa na trhu práce, a títo buď priamo vyučujú, alebo spolupracujú so slovenským pedagógom a spoločne vedú výučbu.

Pedagógovia majú možnosť zúčastňovať sa rôznych školení, workshopov a študijných pobytov v zahraničí prostredníctvom programov vzdelávania dospelých (subprogramy programu Socrates). Podľa Borsukovej *vzdelávacie projektové mobility učiteľov cudzích jazykov sú neoceniteľnou pomocou, ktorú Európska komisia poskytuje pedagógom na prehĺbenie ich odbornej kvalifikácie, získavanie inovatívnych prístupov v oblasti odbornej prípravy a prispievajú tak k skvalitneniu odbornej jazykovej prípravy.*“ (Borsuková, H., 2004, s. 689).

2.4. Obsah vzdelávania v koncepcii CLIL-u

Na Slovensku neexistujú jednotné učebné osnovy pre výučbu CLIL-u na žiadnom stupni (predprimárny-materské školy, primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny, či terciárny) a hoci viaceré školy aplikujú CLIL v rôznych mierach a formách, jednotný legislatívny rámec absentuje.

Určitá unififikovanosť, avšak nie univerzálnosť je prítomná v kurikule bilingválneho vzdelávania, no stretáva sa so zmenami v celej krajine. Väčšinou je kurikulum obsahovo orientované, pričom jazyk je médiom učenia, nie cieľom. Štátny pedagogický ústav, bilingválne gymnáziá a ich zahraniční partneri na základe konsenzu vyslovili tri požiadavky:

1. Pedagógovia môžu vyučovať fyziku, biológiu, chémiu a matematiku v cieľovom jazyku na všetkých bilingválnych gymnáziách. Tento výber je možné rozšíriť aj o iné predmety v závislosti od bilaterálnych dohôd, požiadaviek, či podmienok.
2. Týždenná dotácia vyučovacích hodín pre každý predmet by však mala byť v súlade s požiadavkami platnými pre všetky školy toho typu (prípadne viac, no menej nie).
3. Študenti by si mali plánovať voliteľné a povinné predmety v posledných rokoch štúdia tak, aby sa vzdelali v slovenskej terminológii príslušnej ich profesnej orientácii (Lauková, D., 2007, s. 156).

Prípravný ročník je povinný na začiatku štúdia vzhľadom k tomu, že študenti vstupujú do dvojazyčných programov a zvyčajne neovládajú cieľový jazyk. Prvý rok štúdia zahŕňa intenzívnu jazykovú prípravu a preto celé štúdium trvá päť rokov (o jeden rok viac, ako slovenské gymnáziá).

Spojená škola Novohradská v Bratislave adoptovala programy PYP (*Primary Years Program*- 1. až 5. ročník) , MYP (*Middle Years Program*- 6. až 10. ročník), IBD (*International Baccalaureate Diploma Program*- 11. a 12. ročník). Výučba všetkých predmetov okrem slovenského jazyka prebieha v anglickom jazyku, pričom slovenský jazyk ako jediný predmet s dotáciou 4 vyučovacie hodiny týždenne sa vyučuje v slovenskom jazyku. Program podporuje nezávislé a tvorivé uvažovanie žiaka, či využívanie rôznych zdrojov informácií. Aj preto sa v edukačnom procese používajú alternatívne metódy a prístupy. V PYP programe sú to tzv. *Units of Inquiry* (Témy na bádanie), v MYP programe tzv. *Areas of Interaction* (Interaktívne oblasti), ktoré učitelia všetkých predmetov musia zakomponovať do svojich plánov (Správa o výsledkoch a podmienkach výchovno-vzdelávacej činnosti Spojenej školy, Novohradská 3, za rok 2007-2008, s. 10).

Učebné osnovy niektorých medzinárodných škôl na Slovensku, ktoré sú nezávislé od Ministerstva školstva SR, sú založené na národných učebných osnovách iných krajín, avšak s úpravami, aby tak odrážali stredoeurópsku lokalizáciu a medzinárodne rozmanité študentské zastúpenie (napr. British International School-britské kurikulum alebo QSI medzinárodná škola-americký vzdelávací model).

Záver

Európska komisia v akčnom pláne z r. 2004-2006 stanovila nasledovné ciele, ktorých dosiahnutie, ako predpokladá, bude viesť k zefektívneniu jazykového vzdelávania :

- škola ústretová výučbe cudzích jazykov;
- učebné materiály;
- ďalšia diseminácia nástrojov vyvinutých pre štúdium a výučbu cudzích jazykov;
- lepšie vzdelávanie pre učiteľov cudzích jazykov;
- zvýšiť zastúpenie pedagógov cudzích jazykov;
- jazykové vzdelávanie pedagógov nejazykových predmetov;
- testovanie jazykových zručností.

Súčasná koncepcia jazykového vzdelávania na Slovensku prijíma alternatívne prístupy výučby a vychádzaním z požiadaviek Európskej komisie vytvára miesto pre zavedenie CLIL-u do všetkých stupňov škôl. Je však potrebné sa venovať otázkam budúcnosti ako neexistujúci legislatívny rámec CLIL-u, lepšia metodologická príprava pedagógov i riadiacich pracovníkov na implementáciu CLIL-u, absencia materiálu a učebníc, či nedostatok pedagógov s dostatočnými jazykovými zručnosťami.

Použitá literatúra

- BAGALOVÁ, L. (2010) *Inovácie pedagogických metód*. Nitra: UKF, s. 3.
- BÁLINTOVÁ, H. (2003) *Cudzie jazyky áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 8080557624.
- COM(2005) 596 final: 2005. Commission of the European communities. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels. Prístupné na: <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=913>.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521130212.
- DALTON-PUFFER, Ch. (2007) *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins publishing Co. ISBN 9789027219817.
- Eurydice (2007) *Content and language integrated learning (CLIL) at schools in Europe*. Brussels : Eurydice. ISBN 92-79-00580-4.
- European centre for modern languages (2001) *Vivre ensemble en Europe au XXIe siècle*. Strasbourg: Council of Europe. ISBN 9287146772.
- 5680/01 EDUC 18. European Commission (2001) *Education and training 2010 – Diverse systems, Shared goals*. Report from the Education Council to the European Council: *The concrete future objectives of education and training systems*. Brussels, 2001, s.7. [cit. 23.10. 2010] Dostupné na http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf

- European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Marsh, D. (2002) CLIL – Content and Language Integrated Learning / EMILE – Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une Langue Etrangère - The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: UniCOM, 2002, 203 s. [cit. 5.9. 2010] Dostupné na <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf>
- FÍGEL, J. (2005) *The Commision's education and training policy for the next five years: diverse systems, shared goals*. Prednáška na Fóre študentských mobilit (Forum de la mobilité étudiante). Brussel. [cit. 21.1.2011] Dostupné na <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/05/88&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- GARCÍA, O., BEARDSMORE, H., B. (2008) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Pub. ISBN 9781405119931.
- Lisbon European Council (2000) European parliament. [cit. 2.2. 2010] Dostupné na http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- KUBEŠ, M. (2010) *Vplyv aplikácie prístupu CLIL na hodinách matematiky na jazykové matematické zručnosti žiakov 4.ročníka ZŠ na Slovensku*. UK, s. 4.
- LAUKOVÁ, D. (2007) *CLIL in Slovakia*. In: Windows on CLIL. Netherlands: European Platform for Dutch education. p. 154-159. [cit.5.1.2010]. ISBN 978-90-74220-74-3. Dostupné na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf.
- MEHISTO, P., FRIGOLS, M., J., MARSH, D. (2008) *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education. ISBN 9780230027190.
- MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S. (2008) *Didaktická efektivnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: Štátny Pedagogický Ústav.
- MŠSR (2008) *Štátny vzdelávací program*. Dostupné na http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254&ezin_author_id=1
- POKRIVČÁKOVÁ, S., VINOHRADSKÁ, N., ILLÉŠOVÁ, M. (2005) *Možnosti a limity uplatňovania metodiky CLIL na slovenských školách. Jazykové projekty vo vzdelávacích programoch Európskej komisie Socrates a Leonardo da Vinci*. Nitra: UKF.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2008) *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra:UKF. ISBN 978- 80- 8094- 417- 9.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2009) *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978- 80- 210- 4974- 1.
- REID, E. (2009) *Kurikulárna reforma na Slovensku – interkultúrne aspekty výučby anglického jazyka v pedagogickej dokumentácii pre prvý stupeň základných škôl*. In: Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole. Brno: Masarykova univerzita. p. 93-112. ISBN 978-80-210-4974-1.
- Sčítanie obyvateľov, domov a bytov (2001) *Obyvateľstvo podľa národnosti*. [online] . portal.statistics.sk. [cit. 2010-08-21]. Dostupné na:

<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=6366>

ŠPÚ (2009) *Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť*. Dostupné na http://www.educj.sk/buxus/docs/Dosiahnutie_jazykovej_urovne_A2_-_B2__3__10.8.2010.pdf

Správa o výsledkoch a podmienkach výchovno-vzdelávacej činnosti Spojenej školy, Novohradská 3, za školský rok 2007-2008, s. 10. [cit. 8.12.2010]. Dostupné na <http://www.gjh.sk/files/sprava.pdf>

Vyhláška MŠ SR č.437/2009 Zz., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Kontaktná adresa

Mgr. Petriková Katarína

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta UK

Šoltésovej 4, Bratislava 811 08

Email: petrikovakatarina@yahoo.fr

Experiment in Educational Process

Rebičová Zuzana, Slovakia

Abstract

The interest in foreign language teaching has increased considerably in the last years due to several reasons; young generation has the possibility to study and work abroad, to participate in foreign business trips, scholarships, conferences and seminars, etc. At the same time a lot of foreign companies which are situated in Slovakia employ only those people who master at least one foreign language. To achieve the highest quality and success in language education, it is necessary to improve traditional and search for new ways and methods of foreign language teaching. The paper describes several experiments with the use of modern information and communication technologies focused on vocabulary acquisition.

Key words

experiment, foreign language teaching, information and communication technologies

Experiment (experimental method) is a quantitative research method, which has several basic elements. It has at least two close groups of persons, similar in composition, which function in various conditions. These conditions are strictly controlled and the influence of both groups is evaluated at the end of the experiment. Persons who participate in the experiment are called **subjects**. The choice of them is realized according to certain features. There are two groups, **experimental** and **control**. **Experimental group** is the group of subjects in which experimental treatment is realized. **Control group** is the group of subjects in which experimental treatment is not realized. Two types of tests are used, **pretest** – entry test and **posttest** – final test. The element of the experiment that can change and receive values or features is **variable**. The variable with which the researcher manipulates in experimental group or does not do anything in control group is an **independent variable**. The consequence of the independent variable influence is a **dependent variable**. (Gavora, 1999, p.141)

Experiments can be divided into various classes according to the type of setting, nature and extent of control. Greenwood has mentioned these five types of experiments:

1. *Trial and Error Experiment*
2. *Controlled Observational Study*
3. *Natural Experiment*
4. *Ex-post-facto Experiment*
5. *Laboratory Experiment* (Kumar, 2008, p. 74,75)

Experiments focused on vocabulary acquisition

The first experiment: „*Computer assisted second language vocabulary acquisition*“ describes a computer assisted word acquisition programme (CAVOCA) which operationalises current theoretical thinking about word acquisition and its contents are based on a systematic inventory of the vocabulary relevant for the target group. To establish its efficiency, the programme was contrasted in a number of experimental settings with a paired associates method of learning new words. (Groot, 2000, p. 60)

CAVOCA (Computer Assisted VOcabulary Acquisition) is a computer programme for vocabulary acquisition in a foreign language. It has been designed on the basis of generally accepted theories about the way the mental lexicon is structured and operates. It is based on a theoretical analysis of the first language word acquisition process. (Groot, 2000, p. 61,64,72)

This method CAVOCA requires a lot of attention from students. Firstly they see only a given word and then the word appears 3 times in the context (from simple sentence to more difficult one). Finally they have to think about the meaning of the word. They have not got any translation of the given word.

The experimental (CAVOCA) and the control condition (bilingual lists) were compared in four experiments. In all of them the effect of the two methods was measured twice: immediately after the learning session and two to three weeks later to determine the long-term retention effect. (Groot, 2000, p.72)

The experimental results suggest that a combined approach, making use of the two methods simultaneously, is probably the most efficient. One possibility would be to present the new words first in the CAVOCA programme immediately followed by a bilingual word list presentation. (Groot, 2000, p. 77,78)

Another experiment: “*Vocabulary learning in an automated graded reading program*” is concentrated on the selection of sixteen articles from the computer corpus of a local Chinese- English magazine and used them to construct an online English extensive reading program. (Huang, 2007, p. 64)

The core of this experiment is an online English extensive reading program. It consists of the selection of suitable texts for students. In the first stage of the program the students are shown the text with some target words. In the second stage the words are removed and enlisted into Exposed Word List. The new text has other target words (highlighted in red) and is enriched by target words from the first text (highlighted in green). The method of repetition is used in this way - the words are constantly repeated.

These two experiments (1,2) are almost the same. However, the method CAVOCA is easier for vocabulary acquisition.

In the next experiment: “*Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database*” university students used a set of on-line tools for vocabulary learning in an experimental course. The resources included concordance, dictionary, cloze-builder, hypertext and a database. The vocabulary targeted for learning consisted of Coxhead’s Academic Word List, a list of items that occur frequently in university textbooks and unfamiliar words students had met in academic texts and selected for entry into the class database. (Horst, Cobb, Nicolae, 2000, p. 90)

The course materials included a set of academic readings chosen in part by the students themselves and vocabulary from these readings that they selected to study. The idea was to give students a role in identifying words that were important to know. Using the Word Bank involved learners in identifying important words to study, entering the words and their definitions along with example sentences into the bank. (Horst, Cobb, Nicolae, 2005, p. 92,)

The results of experimentation are positive and good for the further development of interactive on-line activities that offer rich input and encourage deeper processing. (Horst, Cobb, Nicolae, 2005, p. 103)

In comparison to previous two experiments, in this experiment students actively participate in the creation of interactive on-line database by preparing their own texts. I like this type of experiment because students are active from the very beginning and they contribute to the course with their own materials. The students have the possibility to choose the topic of a reading text. They are more motivated and they like it more.

The last experiment: *“The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall”* was realized in a laboratory setting, there were 80 undergraduates from a computer science university in Japan, randomly selected and paired. 40 pairs participated, in each pair one played the game, another watched the game. Results showed that the players recalled less vocabulary than the watchers. (deHaan, Reed, Kuwada, 210, p. 74,78)

This study focused on the human-computer interaction of a single-player game. Video games incorporate various technological and pedagogical elements to both entertain and train the player. The starting point for this project was a focus on what constitutes a game rather than what can be added to a game to make it more enjoyable or educational. (deHaan, Reed, Kuwada, 201, p. 75)

Interactivity is a defining characteristic of video games (Murray, 1997; Wolf & Perron, 2003). Turkle (1985) suggested that, while television is “something you watch,” a video game is “something you do, a world that you enter...” In this study a physical interactivity of a second language music video game was manipulated to investigate the effect of interactivity on vocabulary acquisition. (deHaan, Reed, Kuwada, 2010, p. 75)

The participants of the experiment, so called “watchers”, did only one activity focused on memory. On the other hand, “players”, performed two activities. They were not involved in any activity on 100%. They paid more attention to playing than to language acquisition. Despite of that this form of teaching is welcomed by learners – they consider it to be funny and enjoyable. Teachers are recommended to implement games into the teaching/learning process.

Summary

Experiments in foreign language teaching help us to find the best and the most suitable teaching methods. Modern information and communication technologies are their inseparable part and they significantly facilitate the work of both teachers and students. Experiments showed a positive result concerning several appropriate methods. We should realize that the continuous experimenting in teaching process will improve

present ways of teaching and will encourage the search for new, more effective and more interesting forms of teaching.

Resources

- deHAAN, J., REED, W.M., KUWADA, K. (2010) *The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall*. In: Language Learning & Technology, Vol. 14 Number 2, June 2010, p. 74-94. [online] Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol14num2/dehaanreedkuwada.pdf>
- GAVORA, P. (1999) *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava. Univerzita Komenského Bratislava, 236 p. ISBN 80-223-1342-4
- GROOT, P.J.M. (2000) *Computer assisted second language vocabulary acquisition*. In: Language Learning & Technology, Vol. 4 No. 1, May 2000, p. 60-81. [online] Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol4num1/groot/default.html>
- HORST, M., COBB, T., NICOLAE, I. (2005) *Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database*. In: Language Learning & Technology, Vol. 9 No. 2, May 2005, p. 90-110. [online] Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol9num2/horst/default.html>
- HUANG, H.T. (2007) *Vocabulary learning in an automated graded reading program*. In: Language Learning & Technology, Vol. 11 Number 3, October 2007, p. 64-82. [online] Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num3/huangliou/>
- KUBIATKO, M. (2010) *Postoje českých vysokoškolských studentov k používaniu IKT vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. In: Slovenský učiteľ (príloha Technológie vzdelávania), roč. 18, č. 8, August 2010, s. 8-11.
- KUMAR, R.C. (2008) *Research Methodology*. New Delhi. APH Publishing Corporation, 147 p. ISBN 978-81-313-0422-8
- VESELÁ, K. (2006) *Špecifické učebné pomôcky pre CALL*. In: Technológia vzdelávania, roč. 14, č. 9, s. 15-17

Contact address

Mgr. Zuzana Rebičová
KOJV FEM Slovenská poľnohospodárska univerzita
Tr. A. Hlinku 2
949 76 Nitra
Zuzana.Rebicova@fem.uniag.sk

Usage of Motivational Methods in ELT

Rybanská Žaneta, Slovakia

Abstract

The article discusses the definition of the term motivation, distinguishes between external and internal factors, gives an overview of several theories of motivation and their interpretation with the same aim - to introduce and analyze the factors that can activate the motivation of individuals. This issue is particularly important in achieving optimal results in teaching foreign languages, where it is required from learners to be active. The final section analyzes the results of research as far as the impact of external factors on motivation for learning English is concerned.

Key words

motivation, motivation theories, extrinsic motivation, intrinsic motivation

Introduction

One of the most difficult problems teachers face today is the lack of interest and motivation of their students. Motivation is one of the key factors influencing learner's success in foreign language learning. Most teenagers understand the need for learning and with the right access to education they would definitely do what they are asked to do. Therefore teachers need to try and motivate their students in order to turn them into successful language learners.

The aim of my work is to examine the topic of motivation. I will go through various theories and types of motivation. Moreover, the practical part is aimed at finding out whether the students are motivated to learn English and what motivates them to do that. To get some data I used questionnaire as a research method. I am aware of the fact that the data from this small-scale research can hardly be generalized. However, I do believe that it might help you to understand the importance of being motivated and motivate others.

The definition of motivation

In general, motivation can be simply described as the driving force that makes us do the things we do. According to Harmer, motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something.

In language learning, motivation refers to the effort which learners put into it as a result of their need or desire to learn it.

D'Onyli and Otto greatly described the multiplicity and a variable nature of motivation: "In general sense, motivation can be defined as the dynamically changing

cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out."

The types of motivation

Motivation is divided into two categories, extrinsic and intrinsic.

Extrinsic motivation is the result of any number of outside factors, for example the need to pass an exam or the possibility of future travel.

Intrinsic motivation, by contrast, comes from within the individual. Thus a person might be motivated by the enjoyment of the learning process itself or by a desire to make himself or herself feel better.

According to the most researchers and methodologists, the intrinsic motivation is valued more highly for encouraging success than extrinsic motivation.

Harmer suggests that even where the original source of motivation is extrinsic, for example taking up a language course, the chance of success will be increased if the learners come to love the learning process. Extrinsic motivation may lead to intrinsic motivation.

External sources of motivation

One of the strongest outside sources of motivation is the goal which students perceive themselves to be learning for. This is provided by a forthcoming exam. The other goal may be a general desire to be able to communicate in English, to be able to understand English-language websites or to understand the meaning of their favourite songs, etc.

The other outside source of motivation is the society we live in, the people around us. Students' attitudes to language learning will be greatly influenced by the people who are close to them-especially their parents and peers. If some of their friends are critical of the subject or activity, a student may lose any enthusiasm he or she once had for learning English. On the other hand, if peers are enthusiastic about learning English, there is much greater chance that the same student may feel more motivated to learn the subject. Students are more likely to stay motivated if they feel that the teacher cares about them.

However, nothing motivates like success. Nothing demotivates like continual failure. But success without effort is not that motivating. If everything is too easy, students are likely to lose their respect for the task of learning. The same is true if the task is too difficult to attain.

The next source of motivation are the activities. Students' motivation is more likely remain if they are doing things they enjoy doing - some want to sing songs, others want to read texts, others enjoy game-like communication and others interactive tasks. We need to try to match the activities with the students we are teaching. One way of doing that is to keep an eye on what they respond well to and what they feel less engaged with. Only then we can be sure that the activities we take into the class have at least a chance of helping to keep students engaged with learning process.

Motivation theories

There three main motivation theories to be deal with-Maslow's hierarchy of needs, Herzberg's factors and Mc Gregor's theory X and theory Y. However, all of them have got one thing in common- to motivate people to do their best.

Maslow's hierarchy of needs

Maslow believed that all people are motivated by the same things. As for him, the needs make certain hierarchy. The three lower level needs at the bottom of the pyramid have to be fulfilled before we can strive to achieve the higher level needs.

According to Maslow, human life will never be understood unless its highest aspirations are taken into account.

All five needs in Maslow's hierarchy play a considerable role in education and are described below.

Physiological needs: these are primarily biological needs. They include things such as the need for food, water, shelter, etc. It means that a hungry, thirsty or even tired student will not be able to concentrate on learning process no matter how big is their teacher's effort.

Safety needs: these include a sense of safety from physical harm at home, at school and in the community. To fulfill this need the teachers must be able to form optimal atmosphere-atmosphere of trust and contentment. If students do not have their needs met, they will be stressed and timid.

Belonging and love needs: Without social relationship, individuals feel a sense of loneliness and alienation. They have a need to feel accepted within their social environment and to both give and receive love and affection in their personal lives.

As far as students are concerned, there is the need to be with other students, to cooperate with them, to find their own place within the class. It is possible to fulfill this need at school via group work.

Self-esteem: If the first three needs are fulfilled, the need for esteem may become dominant. This refers both to self-esteem and to the esteem a person gets from others.

Students have a need for self-respect and a need for respect from others.

*Self-actualisation:*It is the highest level of needs- the need to become someone, something to achieve.

Well, Maslow's theory has been criticized for the fact that people do not always appear to behave as the theory would predict.

Herzberg's hygiene factors

Herzberg believed that all the needs can be put into two groups:

1. hygiene factors: these include clean, quiet and safe working conditions
2. motivating factors: these include praise, advancement, responsibility-things that will encourage people to do their best

If the hygiene factors are poor, the motivating factors will not work.

McGregor's theory X and theory Y

McGregor believed there are two ways how to motivate someone.

Theory X- this theory says that students who are lazy, dislike work and are lack of ambitions need to be controlled

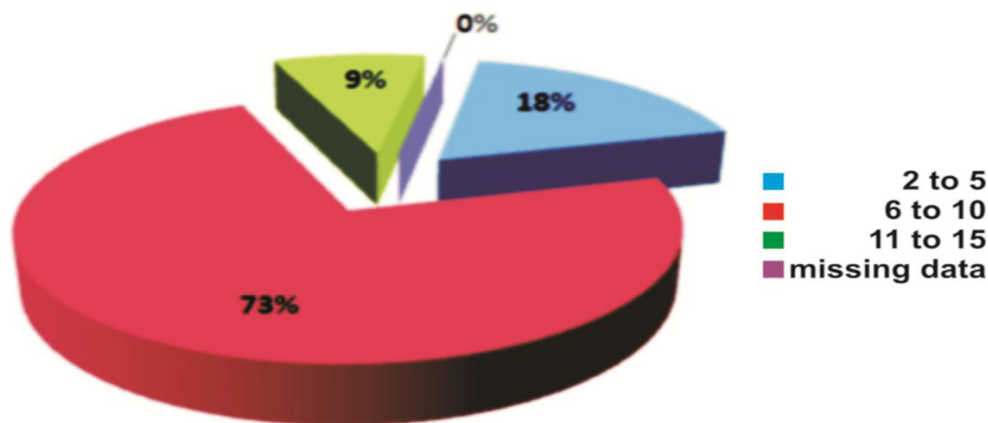
Theory Y- this theory says that students can take responsibility in doing a good job. Teachers should trust them and help them do their best.

It is basically about whether you motivate someone by yelling at them or encouraging them.

Practical part

The practical part of this paper attempts to reveal the actual situation at a secondary grammar school in Nitra, as far as their students' motivation towards English is concerned. I have decided to use questionnaire as a research method. Participants in the questionnaire survey were 22 students aged 16-17 (8 boys 14 girls) who attend a secondary grammar school in Nitra. The participating students represented a range of learning experiences(see graph 1 below)

Graph 1: The years of the learning experience



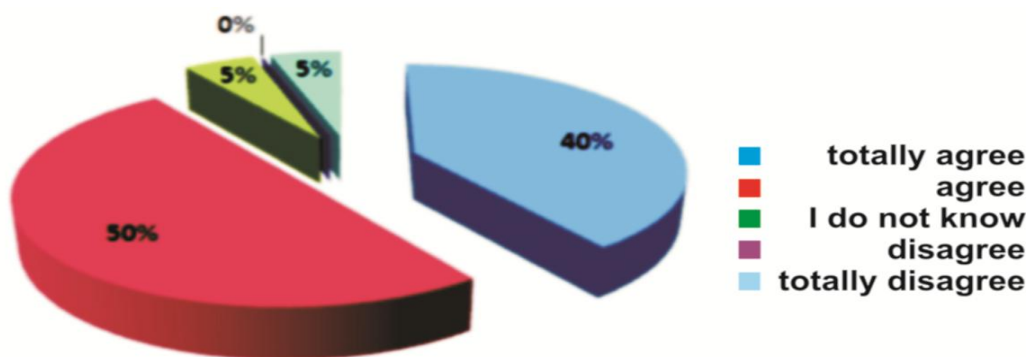
The students were asked to answer 5 questions by ticking and additionally by writing their comments. The rating scale comprised 5 response options describing degrees of agreement(totally disagree, disagree, don't know, agree, totally agree). To eliminate any potential language-based interference, Slovak versions of questionnaire were distributed.

I am aware of an inherent shortcoming of self-reported questionnaires. It is also essential to make it clear that the validity of questionnaire is endangered by a relatively small sample of respondents. It would be good to check the results in further investigation.

The following are the results of the questionnaire:

1. It is important for me to learn English because I want to speak more languages.

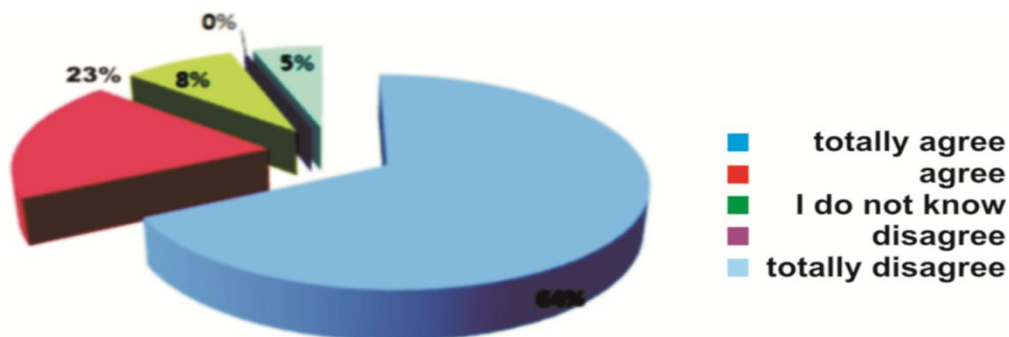
totally agree	agree	I do not know	disagree	totally disagree
9	11	1	0	1



According to graph 2, most of the students are aware of the importance of learning English as a general desire to become multilingual.

2. I have decided to learn English because I want to be able to communicate when I am abroad.

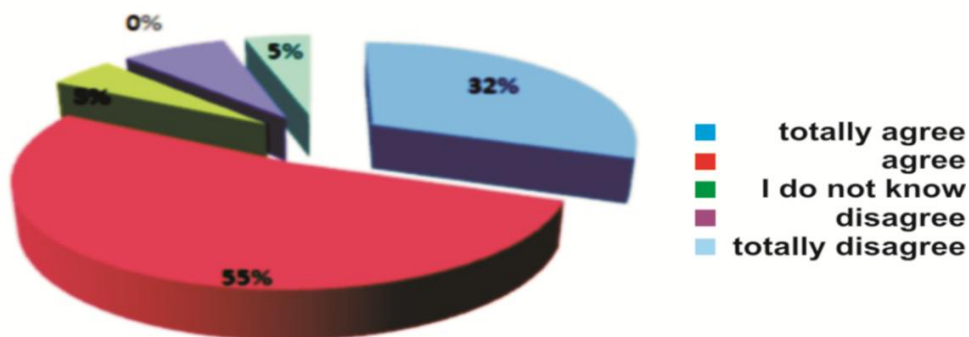
totally agree	agree	I do not know	disagree	totally disagree
14	4	2	1	1



According to graph 3, outside any classroom there are attitudes to learn English because of goals such as a desire to be able to converse in English, a desire to understand people around when on holiday etc.

3. I learn English because my parents think it is necessary nowadays.

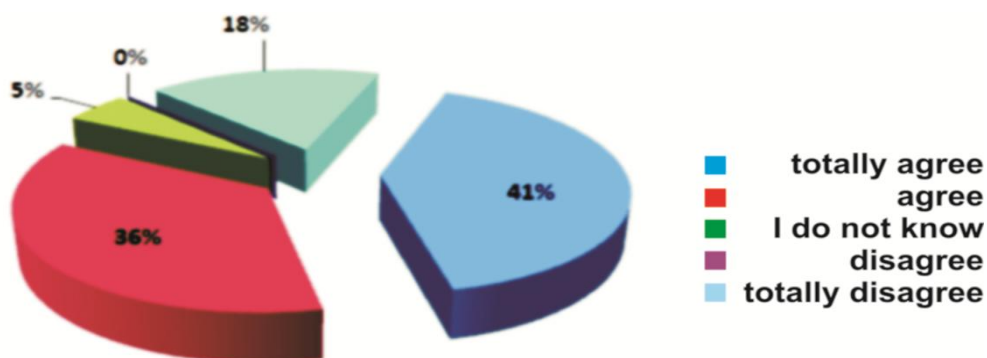
totally agree	agree	I do not know	disagree	totally disagree
7	12	1	2	0



According to graph 4, students' attitudes to language learning are greatly influenced by the people who are close to them-the attitudes of parents are crucial.

4.English language is important for my future career.

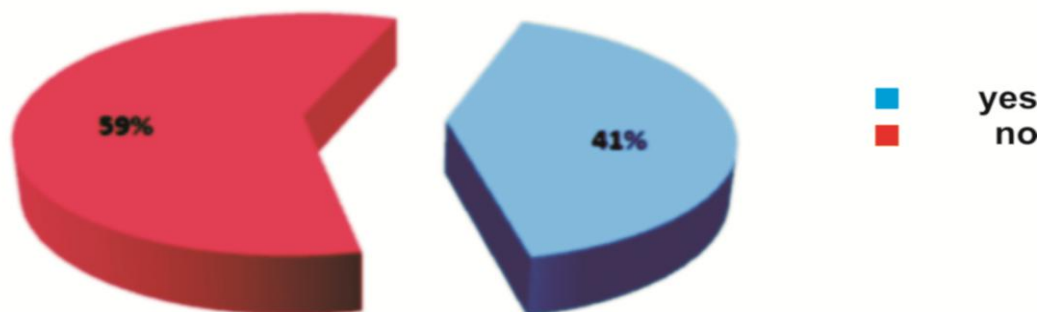
totally agree	agree	I do not know	disagree	totally disagree
9	8	1	0	4



According to graph 5, most students are aware of the importance to learn English as they want to get a better job, they want to be successful. The strength of this attitude have a profound effect on the degree of motivation.

5. Is it important to learn languages of small countries?

yes	no
9	13



According to graph 6, motivation to learn languages of small countries is weak especially as far as boys are concerned. This can be, of course, due to suppression of these languages in general by the authorities.

Conclusion

In conclusion, the results of this research must be regarded as approximate since, to be able to generalize, a much more comprehensive research would be needed. Despite this fact, I do believe that the findings of this study provide you with some interesting insights into motivation.

Resources

- BENČIČ, S. (2007) *Afektívny filter a „feedback“ v procese výučby na VŠ*. In: Interakcia učiteľov v procese vysokoškolskej výučby: Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Trnava: UCM. ISBN 978-80-89220-60-1
- BENČIČ, S. (1999) *Motivácia pri štúdiu slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 45, č.5-6, s. 162-163. ISSN 1335-2040
- BENČIČ, S. (2005) *Práca s cudzojazyčným textom z pohľadu motivačnej teórie A.H.Maslowa*. In: Pedagogické rozhlady, roč.14, č.1, s.6-9. ISSN 1335-0404

- GALISSON, R. (1995) *La formation des l'enseignements de langue*. Paris: CLE international. ISBN 2-09-033249-8
- HARMER, J. (1991) *English language teaching*. 3rd edition. Harlow: Longman. ISBN 0-582-04656-4.
- NUTTIN, J. (1991) *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF. ISBN 2130442773

Contact address

Mgr. Žaneta Rybanská, externá doktorandka
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
E-mail: z.rybanska@gmail.com

Kognitívne stratégie a ich využitie na rozvíjanie zručností v cudzom jazyku

Cognitive Strategies – Tool to Develop Foreign Language Skills

Siantová Gabriela - Kaizerová Barbora, Slovakia

Abstrakt

Študent v súčasnosti už dávno nie je iba pasívnym prijímateľom faktov. Aktívne sa zapája do edukačného procesu a nechce vedieť iba *čo* sa práve učí, ale aj *prečo* sa to učí a *ako* môže využiť nadobudnuté vedomosti a zručnosti v praxi. Cieľom nášho príspevku je poukázať na možnosti medzipredmetového prepojenia v rámci štúdia. Zručnosti a poznatky osvojené na jednom predmete môže študent využiť na riešenie úloh predkladaných na inom predmete. Naším zámerom je teda ponúknuť študentovi rôzne učebné techniky a stratégie, ktoré mu i v budúcnosti pomôžu riešiť podobné situácie.

Abstract

Students are not only passive receivers of facts. They are active participants of the educational process and do not want to know only *what* they are learning but also *why* they are learning it and *how* they can apply the acquired knowledge in practice. The aim of our paper is to show how important it is to overlap various subjects (interdisciplinary connection) during the studies. Skills and knowledge gained in one subject/discipline may be used by the student in order to find a solution of a task of another subject. Our intention is to offer the student various learning techniques and strategies that help him/her solve similar situation in the future.

Kľúčové slová

Cudzí jazyk, jazykové zručnosti, kognitívne stratégie, medzipredmetové prepojenie, publicistický text, študent, tlmočenie, učiteľ

Key words

Cognitive strategies, foreign language, interdisciplinary connection, interpreting, journalistic text, language skills, student, teacher

V súčasnosti sa medzi najdôležitejšie kompetencie občana považuje zdatnosť v cudzom jazyku alebo v niekoľkých cudzích jazykoch. Je preto dôležité, aby proces vyučovania cudzích jazykov reagoval na požiadavky kladené na školu spoločnosťou. Súčasné školy dávajú do pozornosti inovatívne prístupy, metódy a techniky vyučovania, ktoré rešpektujú individuálne osobitosti žiakov a študentov a zároveň sa pokúšajú o zmenu mnohých aspektov, ktoré ovplyvňujú podmienky, pri ktorých sa cudzí jazyk vyučuje. Vniknuté nové edukačné prostredie však zároveň prináša zmeny v správaní sa žiakov a študentov; v porovnaní s ich vrstovníkmi v minulosti sú odvážnejší, priebornejší,

otvorenejšie prejavujú svoje názory a majú široký prístup k informáciám, čo im poskytuje veľa možností a príležitostí. Nie sú iba pasívnymi prijímateľmi nových faktov a informácií, stávajú sa aktívnymi účastníkmi vyučovacieho procesu – nechcú vedieť iba čo sa práve učia, ale najmä *prečo* sa to učia a *ako* to môžu využiť vo svojom praktickom živote. Učiteľ teda volí také učebné postupy a stratégie, ktoré odrážajú individuálne záujmy, spôsoby, možnosti a schopnosti učenia sa študenta. Cieľom vzdelávania tak nie je len rozvíjanie jazykových zručností, ale aj pôsobenie na rozvoj celej osobnosti študenta (Smetanová, 2009, s. 90).

Študenti v našich podmienkach však často nedokážu presunúť istú stratégiu riešenia problému, získanú na jednom predmete, na riešenie podobnej úlohy zadanej na inom predmete. Ako tvrdí Smetanová (2010, s. 95), úlohou učiteľa je preto predstaviť mu rôzne techniky a postupy práce, objasniť, ktoré sú pre ten-ktorý druh zadania vhodné a následne mu predložiť mnoho podobných úloh s cieľom rozvíjať tieto techniky, postupy a stratégie. „Je predpoklad, že žiaci si osvoja istý model a budú tak schopní riešiť problémy v budúcnosti samostatne a správne“ (Smetanová, *ibid*). Schopnosť posúdiť a vyhodnotiť problém, zvoliť správnu techniku riešenia a aplikovať ju na vzniknutú situáciu, to všetko sú kognitívne stratégie, aktívne pri osvojovaní si cudzieho jazyka a našim cieľom je ich precvičovať, rozvíjať a poukázať na význam medzipredmetového prepojenia.

V nasledujúcej časti príspevku by sme radi načrtli význam predmetu Odborný jazyk – publicistika, ktorý je vyučovaný v rámci študijného programu Anglický jazyk v odbornej komunikácii, ako aj využitie poznatkov získaných v rámci tohto predmetu pri výučbe ostatných predmetov.

Najväčší prínos publicistických textov vyplýva z aktuálnosti použitého jazyka. Jazyk predstavuje živý organizmus, ktorý sa neustále mení a vyvíja v súlade s tým, ako sa vyvíja spoločnosť, ktorá je jeho nositeľom (Adamka, 2006, s. 2). Texty, s ktorými študenti prichádzajú do kontaktu v rôznych učebniciach, teda nikdy nie sú celkom aktuálne. Prirodzene, vznikajú stále nové vydania učebníc, v ktorých sa jazyk a jeho použitie upravujú v závislosti od jazykového vývinu a súčasných trendov. No kým sa nové vydanie učebnice dostane k študentom, uplynie minimálne rok až dva, čím sa jazyk v nich použitý automaticky stáva neaktuálnym. „Tak ako sa bleskovo mení realita, tak sa mení, prevažne v kvantitatívnych parametroch (t.j. v rozšírení lexikálneho fondu jazyka) i jazyk, ktorý ju odráža. Dôležitým kritériom pri príprave učebných materiálov sa preto stáva aktuálnosť pri určitej nadčasovosti; a práve tieto vlastnosti sú charakteristické pre publicistické komunikáty“ (Adamka, 2006, s. 2). Aktuálna tlač odráža najnovšie trendy v používaní jazyka; ponúka nám množstvo neologizmov a zvrátov, ktoré sa postupne dostávajú do používania širokej verejnosti.

Význam predmetu Odborný jazyk - publicistika spočíva najmä v skutočnosti, že sa dá považovať za akýsi odrazový mostík pre ostatné predmety vyučované v rámci študijného programu Anglický jazyk v odbornej komunikácii. Odhliadnuc od aktuálnosti jazyka, publicistické texty využívajú veľké množstvo slovných hračiek a nezvyčajných spojení, či už v samotných článkoch alebo v novinových titulkoch. Študenti tak majú možnosť bližšie skúmať použitie slov a ich významov v rôznych kontextoch; utvrdia si nadobudnuté vedomosti a oboznámia sa s novými. Rôzne prílohy a časti novín takisto

poskytujú priestor na obohatenie slovnéj zásoby v rozmanitých oblastiach. Napríklad analyzovaním článkov v rámci športovej sekcie sa študenti nenásilnou formou naučia terminológiu z oblasti športu; iné sekcie ponúkajú terminológiu z oblasti ekonómie, vedy, politiky a kultúry. Témy obsiahnuté v dennej tlači pokrývajú takmer všetky oblasti spoločenského diania, vďaka čomu učiteľ pokryje slovnú zásobu z najrôznejších oblastí. Nadobudnuté vedomosti študenti využijú nielen na samotnom predmete publicistiky, ale aj na ostatných predmetoch zameraných na odborný jazyk – odborný jazyk obchodu či práva. Nejde však len o špecifické výrazy používané v odbornom jazyku, no aj o výrazy z každodennej komunikácie, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou štúdia v cudzom jazyku.

Čo sa týka praktického začlenenia publicistických textov do výučby, učiteľ má na výber viacero možností. Prvou je práca s textom ako takým. Adamka vo svojom príspevku (2006, s. 3 – 4) v niekoľkých bodoch charakterizoval základnú schému analýzy publicistického textu v rámci učebného procesu. Prvou fázou je charakteristika zdroja, čiže jeho určenie v čase, zameranie, popularita. Ďalšia fáza predstavuje samotnú analýzu textu. Zahŕňa oboznámenie sa s titulkom, analýzu úvodného odseku, prácu s hlavným textom (žánrové začlenenie, interpretáciu, gramatickú analýzu textu), preklad do rodného jazyka a interpretáciu kultúrnych rozdielov a špecifik obsiahnutých v texte. Na konci sa odporúča zhrnutie všetkých javov a poznatkov vyplývajúcich z textu.

Vytvorenie ďalších typov cvičení už záleží od samotného učiteľa. S použitím publicistických článkov je možné precvičovať gramatické javy vyskytujúce sa v anglickom jazyku, napríklad použitie predložiek alebo spojok; vhodnou formou je v tomto prípade takzvaný „*gapped text*“. Takisto sa osvedčilo zapojiť do vyučovacieho procesu aj preklad článkov alebo tzv. tlmočenie z listu, čo môže byť predprípravou pre hodiny tlmočnických seminárov. V tejto súvislosti by som rada nadviazala na prepojenie predmetu Odborný jazyk – Publicistika s predmetom Tlmočnický seminár. Vzhľadom na široký záber slovnéj zásoby, ktorú si študenti osvoja pri analyzovaní publicistických textov, je viac než žiaduce využiť novozískané poznatky aj na tlmočnických seminároch, v rámci ktorých je potrebné operovať s dostatočne veľkou slovnou zásobou. Tejto téme sa budeme venovať v ďalšej - praktickej časti nášho príspevku.

Zručnosti a poznatky osvojené na predmete publicistika v praktickom využití na predmete tlmočnický seminár – medzipredmetové prepojenie

V pedagogickej praxi sa často stáva, že systém nadobúdania vedomostí je potláčaný a brzdený množstvom jednotlivých častí, z ktorých sa učivo skladá. Vyučujúci kladú veľkú dôležitosť práve svojmu konkrétnemu predmetu bez ohľadu na previazanie s inými predmetmi, prípadne na ďalšie uplatňovanie nadobudnutých vedomostí vo využití v praxi. Z uvedeného vyplýva, že študenti majú osvojené vedomosti len v súvislosti s konkrétnym predmetom a nedokážu tieto nadobudnuté vedomosti tzv. vytiahnuť z dlhodobej pamäti a následne ich prakticky použiť pri inom predmete. Táto skutočnosť je v rozpore so zmyslom a cieľmi vyučovacieho procesu.

Cieľom tejto časti príspevku je ukázať ako môže fenomén medzipredmetového prepojenia fungovať v pedagogickej praxi, konkrétne pri využívaní poznatkov nadobudnutých na predmete publicistika a aplikovaných do predmetu tlmočnický

seminár pri výučbe na vysokých školách. Zameriame sa na konzekutívny typ tlmočenia, na ktorom je jednoduchšie konkrétne manifestovať prepojenosť spomínaných predmetov.

Jedným z najdôležitejších mimolingvistických faktorov, ktoré hrajú v procese tlmočenia podstatnú úlohu, je pamäť. Pri vyučovaní v rámci predmetu tlmočnícky seminár študenti prakticky nacvičujú v rámci konzekutívneho typu tlmočenia tzv. poznámkovanie - notáciu (note-taking), ktoré je neoddeliteľnou súčasťou tohto druhu tlmočenia. Pri realizácii tejto techniky je potrebné brať do úvahy samozrejme dlhodobú pamäť – či už jej okamžité zapojenie (v prípade, že študent si robí poznámky priamo v cieľovom jazyku, ak cieľovým jazykom je nie jeho materinský jazyk), alebo až pri tlmočení samotnom, teda v produktívnej fáze, kedy ako podklad slúžia poznámky v materinskom jazyku. Dlhodobá pamäť nám umožňuje uchovať si, resp. zafixovať niečo tak, že aj neskôr po uplynutí dlhého časového obdobia sme schopní využiť to, čo sme si osvojili. Pokiaľ ide o činnosť pri zapamätaní, je oveľa intenzívnejšia, vnímaný materiál sa uvádza do hlbších logických súvislostí než pri krátkodobom zapamätaní. Ide tu o vytváranie zásoby lingvistických a mimolingvistických vedomostí, nevyhnutných pre tlmočnickú činnosť (Keníž, 1980, s. 56). Lingvistické vedomosti a v rámci nich slovná zásoba ako vo východiskovom tak aj cieľovom jazyku je absolútne nevyhnutnou podmienkou pre štúdium tlmočníctva, či samotný výkon tlmočnického povolania. Rozširovanie slovnej zásoby pri tlmočení je procesom nutným a nikdy nekončiacim. Študenti majú pri nácviku konzekutívneho tlmočenia k dispozícii komunikáty z rozličných oblastí, čo samozrejme obnáša i rozdielnú a často veľmi špecifickú slovnú zásobu. Je preto potrebné danú slovnú zásobu naštudovať a uložiť do dlhodobej pamäti.

Publicistické texty sú vhodnou predlohou k praktickému nácviku tlmočenia. Obsahujú pozoruhodné lingvistické prostriedky, napríklad v oblasti lexiky – slangové, citovo-zafarbené slová, formálne slová (seriózna tlač versus bulvárna tlač), obsahovo sú takisto zaujímavé a atraktívne.

Pri tlmočení samotnom sa tlmočia myšlienky, teda celkový význam, nie jednotlivé slová. Prax ukazuje, že študenti v rámci tlmočnického semináru majú značné problémy zachytiť podstatu a pretlmočiť význam, ideu. Ťažkosti sú spojené najmä so špecifickými okruhmi, napríklad medicína, technika a podobne i keď lexika je zvládnutá. V tomto bode sa ukazuje ako pozitívum tlmočenie v okruhu publicistiky. Študenti sa orientujú oveľa rýchlejšie a efektívnejšie v publicistických textoch a pri tlmočení z nich, lexika je osvojená už z predošlých seminárov v rámci predmetu publicistika a taktiež sú schopní zachytiť pri tlmočení myšlienkové celky a podstatu. Výstup v produktívnej časti tlmočenia je potom oveľa kvalitnejší pri týchto typoch textov v porovnaní s inými okruhmi. Pri nácviku notácie je študent taktiež oveľa pohotovejší v analýze publicistických komunikátov. Je takisto vhodné, aspoň v počiatočnej fáze prípravy, vykonávať nácvik konzekutívneho tlmočenia na niektorých vybraných identických textoch z predmetu publicistika, ktoré boli analyzované na tomto predmete priamo (viď ukážka). Ako ďalšie možnosti spomínaného medzipredmetového prepojenia vidíme „spoluprácu“ aj v rámci ďalších predmetov v spojení s predmetom tlmočnícky seminár, napríklad právna angličtina, alebo obchodná angličtina. Možnosti sú široké, je na danom učiteľovi, či zvolí texty k nácviku tlmočenia aj z týchto okruhov.

Ako názornú ukážku pre prácu s publicistickým textom na hodinách tlmočnickeho semináru sme použili krátku reportáž o zemetrasení a dôvodoch, kvôli ktorým v Chile prišlo o život tak málo ľudí. Ide o identický text, ktorý študenti analyzovali na predmete Odborný jazyk – publicistika. Na predmete tlmočnický seminár sme tento text použili pre konzekutívne tlmočenie – pre nácvik notácie, kedy v tejto fáze nám išlo o zachytenie obsahu reportáže a tým následne v ďalších krokoch o pretlmočenie myšlienkových celkov.

Reportáž je z internetového zdroja:

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/03/100405_witn_earthquake_science.shtml

Earthquake Science

The geophysicists, from the U.S. Geological Survey and from Harvard University, said that strict building regulations in Chile had undoubtedly saved lives. The country has a long history of earthquakes and as a consequence has some of the toughest building codes in the world.

But Doctor Walter Mooney, who's studied dozens of earthquakes around the globe, said there were also other factors behind the relatively low death toll.

Walter Mooney:

"First and foremost, people are used to earthquakes in Chile and so they did know that they have to evacuate from dangerous structures. Secondly, this earthquake had a slow and gradual build-up. They had some 20 or 30 seconds to look at each other, realize that the ground shaking was crescendoing, and building up, and they made the right decision in almost all cases by getting out of the dangerous structures and running out into the open area. So, education, and a bit of luck is the answer to why so many people survived."

Doctor Mooney contrasted that with the Haitian quake, which split open the hard rock beneath the capital Port Au Prince within seconds. Buildings collapsed instantly, giving people no time to escape.

Despite the relatively low loss of life in Chile, Dr Mooney said the country must learn from this disaster, particularly with regards to building along the coast. Many of those who died were killed not by the quake, but by the tsunamis that followed it, which swept away coastal villages.

And the geophysicists said that even if Chile took precautions, it would remain highly vulnerable to earthquakes. They said that the north of the country was a particular worry. It hasn't suffered a big quake for around a hundred years and is probably due for one soon, they said.

Earthquake Science The geophysicists, from the U.S. Geological Survey and from Harvard University, said that strict building regulations in Chile had undoubtedly saved lives. The country has a long history of earthquakes and as a consequence has some of the toughest	What did the geophysicists say?
---	--

building codes in the world. But Doctor Walter Mooney, who's studied dozens of earthquakes around the globe, said there were also other factors behind the relatively low death toll. Walter Mooney: "First and foremost, people are used to earthquakes in Chile and so they did know that they have to evacuate from dangerous structures. Secondly, this earthquake had a slow and gradual build-up. They had some 20 or 30 seconds to look at each other, realize that the ground shaking was crescendoing, and building up, and they made the right decision in almost all cases by getting out of the dangerous structures and running out into the open area. So, education, and a bit of luck is the answer to why so many people survived." Doctor Mooney contrasted that with the Haitian quake, which split open the hard rock beneath the capital Port Au Prince within seconds. Buildings collapsed instantly, giving people no time to escape. Despite the relatively low loss of life in Chile, Dr Mooney said the country must learn from this disaster, particularly with regards to building along the coast. Many of those who died were killed not by the quake, but by the tsunamis that followed it, which swept away coastal villages. And the geophysicists said that even if Chile took precautions, it would remain highly vulnerable to earthquakes. They said that the north of the country was a particular worry. It hasn't suffered a big quake for around a hundred years and is probably due for one soon, they said.	Doctor Walter Mooney and his statement. Mooney's opinion: point 1 point 2 summary of points 1 and 2 What did Mooney contrast? other safety precautions earthquakes – still danger for Chile
---	---

Použitá literatúra

- ADAMKA, P. (2006) *Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka*. In: Evolučné prístupy vo vyučovaní cudzích jazykov z komunikačného aspektu. Trenčín: ÚPHV TuAD. [CD nosič]. ISBN 80-8075-155-2
- GIDEON, L. *Earthquake science* [online]. BBC Learning English. 5. Apríl 2011 [cit. 25. Apríl 2011]. Dostupné na internete: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/03/100405_witn_earthquake_science.shtml

- GILLIES, A. (2010) *Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KENÍŽ, A. (1980) *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava: UK v Bratislave.
- SMETANOVÁ, E. (2009) *Učiteľ cudzieho jazyka v podmienkach súčasnej školy*. In: *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-8105-106-7
- SMETANOVÁ, E. (2010) *Kognitívny prístup v práci vysokoškolského učiteľa cudzieho jazyk*. In: *Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ učiteľov*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-8105-166-1

Kontaktná adresa

Mgr. Gabriela Siantová
Katedra anglistiky a amerikanistiky
FF UCM v Trnave
Nám. J. Herdu 2
91701 Trnava
siantova@mail.t-com.sk

Mgr. Barbora Kaizerová
Katedra anglistiky a amerikanistiky
FF UCM v Trnave
Nám. J. Herdu 2
91701 Trnava
barbora_kaizerova@yahoo.com

Past and Present – the Interlock of Programmed Instruction and e-Learning

Turčinová Karina, Slovakia

Abstract

The article provides a deeper study of programmed instruction, behaviourism and their development. Further it deals with their connection to e-learning and a deeper analysis of types of programmed instruction.

Key words

programmed instruction, behaviourism, e-learning, types of programmed instruction

E-learning is a widely discussed topic nowadays. The usage and the positive influence of the appropriate programmes and online exercises is a widely discussed topic since multimedia is being involved into the teaching process, either in a positive or negative way. It is known that the application of e-learning is not only essential but also unavoidable. Most of studies deal with the effect and usage of e-learning. That is why we decided to concentrate on the development of programmed instructions, the very beginning of the methodology – the findings of S. L. Pressey, B. F. Skinner and N. A. Crowder and their influence on present teaching methods using e-learning.

The beginning of behaviourism

The idea of automation of education came to Sidney L. Pressey almost a century ago, when he developed the first teaching machine in 1920. He discovered that his students gained knowledge while solving a certain sequence of problems and he assumed that the learning method he proposes meets all three learning principles of E. Thorndike: the principle of effect, exercise and readiness. Nevertheless, Pressey did not succeed in his effort and gave it up soon. A few years later, in 1954, Skinner spoke up on a conference in Pittsburgh with a paper called “The science of learning and the art of teaching” (Lockee, B., Moore, D., Burton, J., 2004, p. 545). This causes the beginning of the behaviouristic movement.

When we want to understand what behaviourism is, we need go back to the initiators of the movement. I. P. Pavlov’s experiment with a dog and its reactions is, according to us, considered to be the most known. The experiment resulted in the following findings: if he gives the dog a sound stimulus of a bell alongside the food and he repeats this action enough times, the dog learns to react with salivating to the sound of the bell. Afterwards if he stops giving the food and just rings the bell, the dog starts to forget about the reaction he used to have.

Based on this experiment, Pavlov determined three basic characteristic features of the central nervous system which are still used in psychology and pedagogy (Zelina, M., 2004, p. 112, translated by Turčinová):

1. *The intensity of basic processes of stimulation and decline*
2. *The balance of these processes*
3. *The mobility of the processes of excitation and inhibition in central nervous system.*

The procedure of the behaviouristic theory explained by Harmer (2007, p. 51) uses another example of a reaction of an animal: *“in behaviouristic theory, conditioning is the result of a three-stage procedure: stimulus, response and reinforcement. For example when a light goes on (the stimulus) a rat goes up to a bar and presses it (response) and is rewarded by the dropping of a tasty food pellet at its feet (the reinforcement). If this procedure is repeated often enough, the arrival of the food pellet as a reward reinforces the rat’s action to such an extent that it will always press the bar when the light comes on; it has learnt a new behaviour.”*

This example of a stimulus and reaction can be clearly seen in the learning process as well. If a teacher does not provide permanent stimuli, the students will start to forget what they have learned. As a good example we can use a phenomenon in learning English grammar - the usage of conditionals. The students learning English have a rare possibility to use them. At the time they learn it, they can use it, but after a few months if the teacher does not prepare exercises requiring their usage, the students will simply forget how the conditionals are constructed. The stimuli and the reaction weaken; the acquisition of new behaviour is being forgotten.

Naturally, behaviourism cannot be detected only in the programmed instruction. It also contributed to the improvement of the direct method, which *“believed essentially in a one-to-one correspondence between input and output”* (ibid.) but after its combination with behaviourism it became more efficient. Subsequently, the direct method *“morphed into the audio-lingual method... that relied heavily on drills to form habits; substitution was built into these drills so that, in small steps, the student was constantly learning, and moreover, was shielded from the possibility of making mistakes by the design of the drill.”* (ibid., p. 64)

Every theory has its own principles and B. F. Skinner, who adjusted J. B. Watson’s ideas and theories about behaviourism, stated the principles of programmed learning. According to Petlák (1997, p. 201, translated by Turčinová) and Turek (2008, p. 419, translated by Turčinová) they are the following:

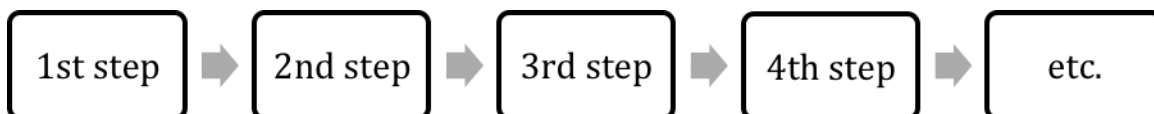
1. *Principle of small steps – dividing what has to be learned into small parts. The step consists of exposition, question and answer.*
2. *Principle of an active learner’s response – after each discussed part, the learner gets a task that has to be solved.*
3. *Principle of immediate feedback – the programme has to provide immediate feedback on the learner’s response – either positive or negative.*
4. *Principle of own pace / individualisation – the learners should have the possibility to work at their own pace – it has to be respected.*
5. *Principle of evaluation and improvement – the programme has always to assess students’ responses. If there is any part that causes low understanding, it has to be improved.*

Types of programmed instruction

The programmed instruction has various modifications of programmes but there are three basic types of programmes – the linear, the branched and the mixed type.

The one used by Skinner is called the linear type of programme. Its scheme can be found below in comparison with the other two types of Pressey's linear programme with the possibility to choose an answer and the one of Crowder's branched programme displayed on the following pages. All 3 schemes are created on the basis of schemes shown by Petlák, E. (1997, p. 201-203, translated by Turčinová). It is clearly visible, that each type of the programme is really different.

Skinner's main idea was that *"the learner learns effectively when he / she gradually acquires the knowledge via small steps, e.g. 1 to 4 lines of text and at the same time he / she cannot make a mistake."* (Turek, I., 2008, p. 420, translated by Turčinová)



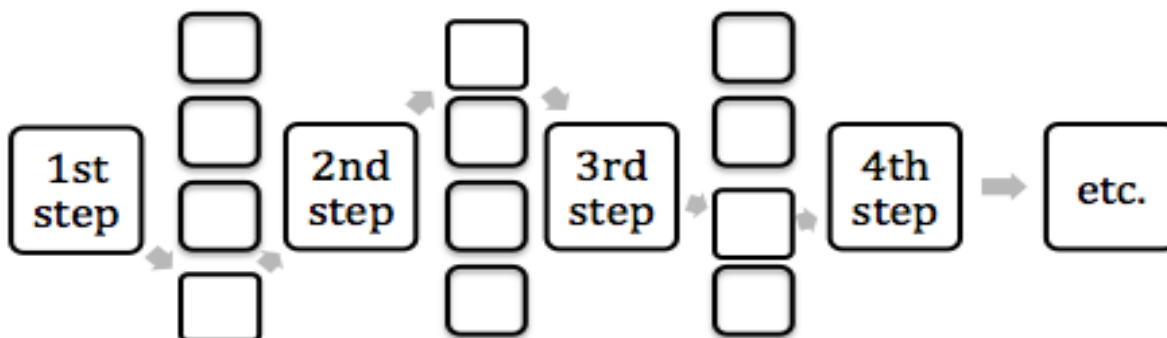
Scheme 1. Skinner's linear programme

This programme does not allow the learner to make any mistake, to go back and revise or check information. We propose to use this type of programme with exercises dealing with vocabulary revision, memorising or testing. Vocabulary revision and memorising can be done by using pictures or words in combination with typing in or choosing an appropriate term. If we imagine how a linear programme looks like in e-learning, we can see, that its structure is really simple and easy to prepare. Testing has a similar basis. Therefore we suggest choosing a linear programme for testing. It is really a good option as the programme constantly keeps on going further, without allowing the student to go back. The programme is able to track and remember the student's steps, choices and mistakes and even to prepare an evaluation and statistics of the results. This idea is being used in various Learning Management Systems like for example the Learning Management System (LMS) called Moodle, which is being used at Constantine the Philosopher University in Nitra as well.

After Skinner's experiments and theories, the behaviouristic movement started to spread. E. C. Tolman introduced his theory of expectancy wherewith he presented the intervening variables and contributed to the transition towards neobehaviourism. Subsequently, C. L. Hull introduced his drive reduction theory later amended with the term secondary reinforcement. *"Under secondary reinforcement he means emotional states, along with which inner, personal variables were integrated such as drives of tension, expectancy and the emotional and motivational states."* (Zelina, M., 2004, p. 116, translated by Turčinová). According to Zelina (ibid.), *"with these findings they were only a few steps away from the creation of machines that would teach and allow a revision of learned information."*

Here we feel the necessity to go back to Pressey's linear programme with the possibility to choose an answer. The main difference between Skinner and Pressey's linear programmes is that whilst *"Skinner refuses the possibility of making a mistake,*

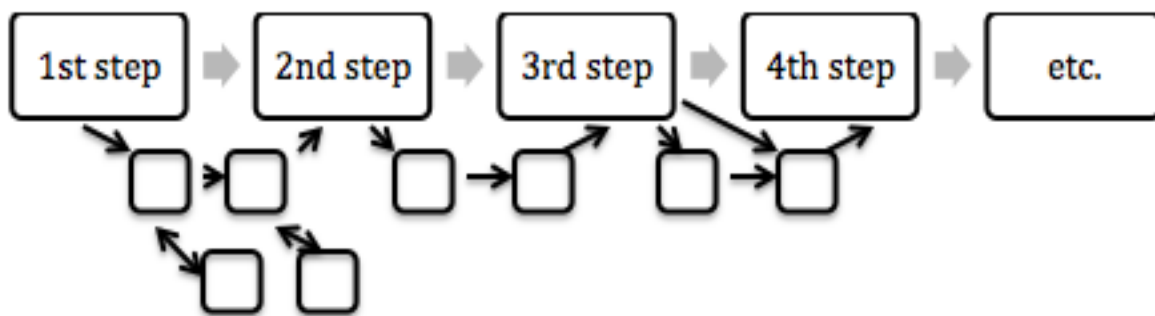
Pressey implements it into the learning process." (Petlák, E., 1997, p. 202, translated by Turčinová) Another contrast between their approaches can be found in the fact deduced from the above-mentioned facts, that while Skinner's linear programme is based on the creation of a response, Pressey's programme is a linear programme with a possibility of choosing an answer. On the following scheme we can see the model of Pressey's linear programme.



Scheme 2. Pressey's linear programme

We propose to use this type of programme in e-learning after introducing a new item of information.. When revising the acquired information and knowledge, the students can review their knowledge in forms of answering questions, doing tests, quizzes or cloze tests as all of these require a possibility to choose from.

The second type of programme is the programme of N. A. Crowder, who came up with the idea of creating a branching programme. Crowder in his paper called *Automatic Tutoring by Intrinsic Programming* explains it in the following way: "*Automatic tutoring by intrinsic programming is an individually used, instructorless method of teaching which represents an automation of the classical process of individual tutoring.*" He (Crowder, N., A., 1960, p. 286) also provides an example of the process: "*The student is given the material to be learned in small logical units (usually a paragraph, or less, in length) and is tested on each unit immediately. The test result is used automatically to conduct the material that the student sees next. If the student passes the test question, he is automatically given the next unit of information and the next question.*" We cannot see any difference between the two previously mentioned types of programmes so far, but when he continues, it brings up a new stream of thoughts: "*If he fails the test question, the preceding unit of information is reviewed, the nature of his error is explained to him, and he is retested.*" (ibid.) Crowder further mentions that the questions used in test are "*multiple-choice questions and there are separate sets of correctional materials for each wrong answer that is included in the multiple-choice alternative*"(ibid.).



Scheme 3. Crowder's branching programme

Another of Crowder's inventions was a new device called "TutorText" which is a *"specially prepared book in which each answer choice is identified with a page number. The reader, choosing a particular answer, turns the page number given for that answer. There he will find either the next unit of information and the next question, or if the answer he chose was incorrect, he will find the correctional material appropriate to the answer he chose. He will then be referred to the original choice page to try again."*(ibid.)

Unfortunately, this invention was later proved to be very uneconomical, as the student was constantly writing the answers into the printed book and the books soon had to be replaced and reprinted. That was the time when the teaching machines came back to operating. These teaching machines can be still found nowadays in some schools of motoring in Slovakia in the forms of driving simulators.

The last type of programme we bring up is a mixed type. This type, as we can presume from its name, is a combination of the two previously mentioned types – the linear and the branched type. Turek (2008, p. 421, translated by Turčinová) says: *"the most typical example of a mixed programme is the Sheffield's programme. The primary branch is formed by a branched programme and the secondary branch (providing the corrective learning in case of incorrect answer) is formed by a linear programme."*

According to Skalková (2007, p. 251, translated by Turčinová) *"the development of programmed instruction and controlled learning was deeply influenced by the application of knowledge from cybernetics and a system theory."* The main followers of Pressey, Skinner and Crowder's theories were L. N. Landa and G. Pask. Some of the researchers dealing with the problem of programmed instruction were and still are J. Fekete and J. Ollé in Hungary, K. F. Edwards and D. Moore in Great Britain, N. Landa and N. Leont'jev in Russia, H. Frank and H. Kelbert in Germany and D. Tollingerová, V. Kulič and Z. Říha in the Czech Republic.

Programmed instruction in present

On the words of Lockee, Moore and Burton (2004, p. 562) *"computer-assisted instruction and computer-based instruction can be regarded as sophisticated extensions of programmed instruction theory and concept."* Skinner was not very far from today's views when he suggested that *"the small computer is the ideal hardware of programmed instruction"* (ibid.). The development of computer science has really approved this

statement and since then the computers provide one of the most reliable sources for self-learning and self-testing.

If we look at the following division of a learning procedure, we see the evidence of the connection of programmed instruction and e-learning as well. According to Slater and Varney-Burch (2001) *“Four periods of learning are:*

1. *Presentation of the new material or language element to be learnt.*
2. *Work familiarising the student with this material to support understanding and memorization.*
3. *A communicative exchange in which the new language is used productively.*
4. *A reflective period in which work on the new language element is consolidated by applying the language in different contexts such as a writing exercise.”*

As we have already mentioned, the basic principle of programmed instruction is made upon performing a sequence of small steps. If we apply the above-mentioned division of learning periods we realise that when creating an e-learning course, we can undoubtedly make a connection between the programmed instruction and e-learning. Turek (2008, p. 422, translated by Turčinová) proposes the following steps:

1. *“Stimulus from the computer - the learner receives the information. At the end of the stimulus, the learner receives a task, e.g. a question. Besides the introduction of new information, the stimulus can contain motivation of learners, or concretely the particular aims of learning of the information provided by the stimulus.*
2. *Reaction of the learner – the learner has to complete a task, e.g. answer a question. The author of the programme has to anticipate all possible reactions – the correct answers for the questions but also the possible errors.*
3. *The feedback of the computer on the reaction of the learner contains verbal commentaries on each section, e.g. correct, incorrect, warning that there is a misspelling etc. and the instructions for further steps.”*

The University of Illinois and Control Data began using a grant from the National Science Foundation *“to develop the technology and content for a computer-assisted instructional system that would become known as PLATO - Programmed Logic for Automatic Learning operation”*. This programme *“has continued development and dissemination since then, following the evolution of the computer and offering a range of computer-based curriculum that is unparalleled. While the primary design philosophy behind PLATO has shifted to feature more constructivist ideals, it still maintains some of its programmed instructions foundations. For example it helps the learners to determine at what point they should engage in the program and if any remediation is necessary. Also, it tracks their progress, providing immediate feedback and guiding them to make accurate responses. Its use is also heavily evaluated.”* (Lockee, M., Moore, D., Burton, J., 2004, p. 563). LMS Moodle, which is being used at Constantine the Philosopher University in Nitra works on the same principles and allows to perform similar operations.

The modernisation of teaching and learning process has always been a crucial and much discussed topic. The usage of technology and multimedia has to obtain stabile pedagogical base that still needs to be resolved and improved.

Resources and references:

- EDWARDS, K. F. (1966) *Programovaná výuka ve Velké Británii*. In: *Pedagogika*, Vol. XVI, No. 1
- FEKETE, J. (1966) *Programované učení v Maďarsku*. In: *Pedagogika*, Vol. XVI, No. 1
- Gage, N. L.: *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally & Company, 1967.
- HARMER, J. (2007) *The practice of English Language Teaching*. 4th edition. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4058-5311-8
- JOHANSEN, N. J. (2004) *Handbook of research for educational communications and technology*. 2nd edition. London: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 80-5841-458
- KOTOČ, J., ed. (1964) *Programované vyučovanie a učiace stroje. Otázky programovaného vyučovania a učiacich strojov*. Bratislava: SPN.
- KRATOCHVÍL, M. (1974) *Programované učení v mikroskupinách a jeho didaktický přínos*. *Pedagogika*, Vol. XXIV, No. 1.
- KULIČ, V., ed. (1966) *Programované učení jako světový problém*. Praha: SPN.
- KULIČ, V. (1989) *Člověk-učení-automat*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23845-9
- KULIČ, V. (1986) *Od programované učení a vyučovacích strojů k počítačům a druhé gramotnosti*. *Pedagogika*, Vol. XXXVI., No. 4. ISSN 0031-3815.
- KULIČ, V. (1988) *Psychologické aspekty tvorby programovaného vybavení pro počítač - požadavky na tzv. "inteligentní" programy*. *Pedagogika*, Vol. XXXVIII, No 4. ISSN 0031-3815.
- LUMSDAINE, A. A., GLASER, R., eds. (1960) *Teaching machines and programmed learning. A source book*. Washington D.C.: DAVI
- MACEK, Z. (1990) *Pedagogická efektivita výukových programů*. *Pedagogika*, Vol. XL, No. 1, s. 71-85. ISSN 0031-3815.
- MEZILINEK, A. (1968) *Příspěvek k problému efektivnosti lineárně programovaných učebních textů*. *Pedagogika*, Vol. XVIII., No. 2
- NOVÁKOVÁ, M. (1969) *Ke vztahu programovaného učení a didaktiky*. *Pedagogika*, Vol. XIX, No. 3
- PETLÁK, E. (1997) *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2
- ŘÍHA Z., BAĐURA J. (1988) *K teorii a praxi tvorby didaktických programů pro mikropočítače*. *Pedagogika*, Vol. XXXVIII., No. 4. ISSN 0031-3815.
- ŘÍHA, Z. (1990) *K teorii a praxi pedagogického programování*. *Pedagogika*, Vol. XL, No. 1. ISSN 0031-3815.
- TALYZINOVÁ, N.F. (1971) *Teoretické problémy programovaného učení*. Praha: SPN.
- TOLLINGEROVÁ, D., KNĚZŮ, V., KULIČ, V. (1966) *Programované učení*. Praha: SPN.
- TUREK, I. (2008) *Didaktika*. Bratislava: Iura edition. ISBN 978-80-8078-198-9

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers*.

Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 978-05-2149-880-7

ZELINA, M. (2004) *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1

Plato learning: *Our history*. [online]. [Retrieved on 16.4.2011] Available at:

<<http://www.plato.com/About-Us/Our-Company/History.aspx>>

Contact address

Karin Turčinová

Katedra lingvodicadaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

kturcinova@ukf.sk

Adaptivní test z angličtiny **English Language Adaptive Test**

Váňová Tamara - Procházka Jiří, Czech Republic

Abstrakt

Príspevok se věnuje popisu adaptivního rozřazovacího testu z angličtiny, kterým procházejí studenti Masarykovy univerzity před tím, než se mohou přihlásit do jednotlivých seminářů specializované angličtiny na odděleních cizojazyčné výuky na svých fakultách.

Abstract

The paper describes an English language computer adaptive test used at Masaryk University for students of ESP before their enrolment into seminars.

Kľúčové slová

počítačové adaptivní testování jazyků, rozřazovací test, Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Key words

Computer adaptive language testing, placement test, Common European Framework of Reference for Languages

I při vědomí, že sebelepší počítačem podporovaný test zatím není schopen náležitě otestovat schopnosti studenta funkčně používat cizí jazyk, jsme se rozhodli vytvořit v rámci evropského projektu COMPACT - Kompetence v jazykovém vzdělávání na MU adaptivní rozřazovací test s diagnostickými prvky, který by na jedné straně rozřadil studenty podle úrovně Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), na straně druhé by studentům napověděl, na co by se měli ve svém dalším studiu zaměřit. Výukou jazyků, především ESP (English for Special Purposes) musí na Masarykově univerzitě každoročně projít tisíce studentů a často jich je víc, než dovoluje kapacita jednotlivých seminářů. Každá fakulta si zvolila minimální vstupní úroveň, které musí studenti dosáhnout, aby si mohli semináře ESP zapsat. Vstupní testy se na většině jazykových pracovištích MU používaly odjakživa, ale kromě časové a organizační zátěže, kterou představovaly, byly jednak nestandardizované, jednak nebyly adaptivní, ale lineární, nebylo možné je využívat opakovaně a nedávaly studentům dostatečnou zpětnou vazbu, na co by se ve svém dalším studiu měli zaměřit. Problém se ještě prohloubil přechodem na vstupní a výstupní požadavky vyjádřené škálou SERR, na jejichž změření však chyběl nástroj. V této souvislosti nebylo možné plně využít ani dosavadní výsledky mezinárodních zkušeností s projektem diagnostického testování online Dialang, ani se z finančních důvodů nedal pro potřeby MU využít žádný z existujících komerčních testů,

případně mezinárodních certifikátů. Proto bylo do projektu COMPACT zařazeno vytvoření vlastního nástroje pro rychlé, komplexní a objektivní změření vstupní úrovně prostřednictvím adaptivního testu.

Adaptivní testování

Potřeba větší objektivity při testování jazyků postupně vedla k zavedení počítačů jako nástroje pro přesné a hlavně rychlé měření znalostí s okamžitou zpětnou vazbou. První testování s použitím počítačů se rozšířilo pod zkratkou CAT (Computer assisted testing) (Larson a Madsen 1985). Kromě rychlosti a okamžité zpětné vazby bez čekání na výsledky CAT žádnou výraznou výhodu oproti tradičním testování na papíru nenabízela. Jakmile se ale počítače do testování uvedly a staly se součástí běžného života, vývoj pokračoval nezadržitelně vpřed a vznikala řada projektů, které začaly využívat schopností počítače pro adaptivní testování, které by bez rozvoje počítačových technologií bylo jen obtížně realizovatelné. Jedním z takových projektů financovaných americkým ministerstvem školství bylo vyvinutí prvního počítačového adaptivního testu (CALT), který vznikl v roce 1986 na Brigham Young University. Hlavní rozdíl mezi testováním podporovaným počítačem a počítačovým adaptivním testováním je skutečnost, že tento způsob testování lze vytvořit přímo na míru jazykové úrovni studenta.

Nejde o běžné testování pomocí počítače tak, jak jsme zvyklí z baterií testů v Informačním systému MU, kdekoliv na internetu nebo z výukových programů na CD romech, které sice také poskytují výsledky a zpětnou vazbu okamžitě a testanti v nich mohou postupovat vlastním tempem, ale pořád jde o lineární generování předem nastavených položek nebo o jejich náhodný výběr z databáze bez možnosti okamžité reakce na testanta a jeho průběžné výsledky. Princip adaptivního testování spočívá v tom, že každá další otázka se generuje podle toho, jakých testant dosáhl výsledků u otázky předchozí. Pokud student otázku zodpověděl správně, dostane otázku těžší, pokud ji zodpověděl chybně, dostane otázku lehčí. Testem lze vytvořit podrobný profil úrovně jeho znalostí.

Existují tři pravděpodobnostní modely, které lze aplikovat na databáze položek CALT. Jednoparametrový model (Rash 1960) je založen pouze na obtížnostním kontinuu, tj. testové položky se generují pouze na základě vypočítaného indexu obtížnosti. Dvouparametrový model bere v úvahu nejen obtížnost položek, ale i diskriminaci. Kromě stanovení indexu obtížnosti pro každou položku, dvouparametrový model využívá informací, do jaké míry jsou položky schopné diskriminovat mezi z hlediska úrovně lepšími a horšími testovanými osobami (Hambleton a Swaminathan 1985). Tříparametrový model pracuje nejen s obtížností a diskriminací položek, ale bere v úvahu chyby v měření měření, ať už ve formě standardní odchylky nebo náhody, kdy student správnou odpověď pouze uhádl. Přestože vědci uznávají, že vyšší spolehlivost vykazují dvou- a tříparametrové modely, ve většině adaptivních testů se využívají modely pouze jednoparametrové, které na rozdíl od dvou- a tříparametrových modelů, jež potřebují k přesnému odhadu parametrů velmi početné vzorky populace (2000 a více), u jednoparametrového modelu stačí 100 až 200 testantů. Náš konkrétní test se od jednoparametrového postupně přesouvá k víceparametrovému.

Největší výhodou adaptivního testování je rychlé a jednoduché nastavení odpovídající úrovně a citlivá adaptace na dosavadní průběh testu bez nutnosti zdržovat se

příliš jednoduchými, nebo naopak příliš složitými položkami. Další, nikoli zanedbatelnou výhodou je skutečnost, že při dostatečně velkém počtu standardizovaných položek v databázi adaptivního testu může student po určité době test opakovat na jiných, nicméně srovnatelných položkách a sledovat tak svůj pokrok. Pravděpodobnost, že se mu vygenerují tytéž položky, je nulová. Tím se tento test odlišuje od pravděpodobně nejznámějšího diagnostického testu Dialang, jehož adaptivita je minimální, protože existuje pouze ve třech různých verzích: jednoduchá, střední a těžká. Rozřazovací test slovní zásoby a sebehodnotící část vede systém k rozhodnutí, která z úrovní testu bude pravděpodobně nejlépe vyhovovat konkrétnímu testantovi tak, aby nemusel odpovídat příliš snadné nebo příliš obtížné otázky. Pokud ovšem tyto údaje k dispozici nejsou (nejsou totiž povinné), systém automaticky vygeneruje test střední a při opakovaném průchodu testant dostává tytéž otázky.

Dosavadní shrnutí

Práci na adaptivním testu jsme zahájili ještě v období přípravné fáze, abychom měli jistotu, že nebudeme pracně vymýšlet již vymyšlené. Nenašli jsme nic, co by i jen vzdáleně připomínalo naši vizi. V první fázi bylo zapotřebí udělat podrobnou analýzu potřeb a mezitím sbírat, editovat a kategorizovat testové položky a ukládat je do databáze. Protože však lze prakticky pretestovat jen dvakrát ročně, a to těsně před a na začátku každého semestru, první dvě vlny probíhaly v ISu, kde samozřejmě nebylo možné jakoukoli adaptivitu nasimulovat jinak, než že se náhodně generovaly položky z různých, předem navržených gramatických kategorií, což má k plnohodnotnému pretestování pro účely adaptivního testu daleko. O obtížnosti, která pro nás byla v dané fázi projektu nejdůležitějším parametrem, jsme u řady položek měli jakési povědomí také proto, že pocházely nejen z předchozích verzí vstupního testu, ale i z různých běhů předmětu Online_A a předmětu Procvičování anglické gramatiky online. Jakmile bylo prostředí na serveru RMU naprogramované a vyladěné, vytvořili jsme v něm asi čtyřicet gramatických kategorií a naplnili je hrubě pretestovanými položkami, které jsme rozdělili do 6 šesti stupňů obtížnosti. Položky byly kalibrovány jen na základě vypočítaného indexu obtížnosti z pilotovací fáze. Pak byl nutný další pretest v novém prostředí, tentokrát již v adaptivním režimu. Do prostředí na rektorátním serveru byla vybrána a importována necelá čtvrtina z původních asi deseti tisíc položek. K jejich úpravě a doplňování dochází průběžně i nadále.

V pretestovacím běhu v podzimním semestru 2010, kterým prošlo 4261 osob, se test skládal ze dvou částí. První část, pro niž jsme se nechali inspirovat již zmíněným mezinárodním projektem Dialang, byla založená na rozpoznání slovní zásoby. Ze seznamu 460 slov obsažených v tzv. Academic Wordlist se studentům náhodně vygenerovalo 100 výrazů, u nichž měli určit zda je znají, nebo neznají. Výsledek z této části pak měl sloužit k rychlejšímu nastavení optimální vstupní úrovně. Tato část testu se však neosvědčila, byla zdoluhavá, nevykázala žádnou významnou korelaci, a proto byla z dalšího rozvíjení nástroje vyřazena a nahrazena fází, v níž se pretestují nové položky. Výsledky této fáze se sice do celkového hodnocení nezapočítávají, nicméně urychlí výchozí úroveň při generování již započítávaných položek.

Druhá část testu pak předkládala studentům položky z každé obtížnostní úrovně tak dlouho, dokud student nenarazil na hranice svých možností, nebo možností kategorie.

Následně se posunul do další. Při skutečně bezproblémovém průchodu studentům stačilo k projití celého testu 40 položek, ale většinou potřebovali k absolvování testu položek mnohem více. Protože se ale jednalo o výběr z několika odpovědí zaklikáváním, byl test časově velice úsporný. Z důvodů ochrany dat se studenti výsledky dozvěděli pouze graficky bez zobrazení správného řešení.

Technické parametry

Adaptivní rozřazovací test z angličtiny je interaktivní webová aplikace, která na straně serveru využívá skriptovací jazyk PHP a relační databázový systém MySQL, na straně klienta pak JavaScript.

Autentizace uživatele je povinná a je delegována na server MUNI. Dovoluje tak uživateli pohodlný vstup z interaktivní osnovy jakéhokoli kurzu pomocí univerzitního čísla a sekundárního hesla IS MUNI. Webové uživatelské rozhraní umožňuje kromě zadávání testů také uživatelsky příjemnou správu testových položek v databázi (vyhledávání na základě různých kritérií, editace, vytváření nových otázek, duplikace, odstranění, atd.). Otázky je též možné hromadně importovat v textové podobě, která je srozumitelná i pro počítačově negramotného člověka. S ohledem na snadný vzájemný export a import dodržuje tato textová podoba syntaxi ISu, na jakou jsou všichni uživatelé univerzity zvyklí.

Zatím jsou podporovány pouze tři role: testovaný subjekt, kontakt za jednotlivé fakulty a správce. V budoucnosti by bylo možné doprogramovat ke stávajícímu systému rozšíření tak, aby sloužil nejen potřebám adaptivního rozřazovacího testu, ale aby učitelé mohli sami vytvářet testové baterie s konkrétní specializovanou slovní zásobou a mohli si je nechat pretestovat dříve, než je zařadí do ostrých testů. Jen tak budou mít jistotu, že položky a z nich poskládané testy budou mít odpovídající úroveň podle Evropského referenčního rámce.

Model báze dat byl vytvořen s důrazem na flexibilitu, bezztrátovost a se zohledněním vyšší zátěže během hromadného testování. Základními entitami jsou otázky, odpovědi, kategorie, testy a uživatelé. Test je definován množinou otázek a jednotlivé otázky jsou charakterizovány pomocí tagů (kategorií). Během testu jsou odpovědi uživatelů logovány, v době nižší zátěže systému jsou z nových odpovědí získávána data pro účely statistiky. Data jsou v databázi reprezentována formou materializovaných pohledů. Ty jsou simulovány nad běžnými tabulkami pomocí procedur, neboť materializované pohledy nejsou v MySQL implementovány. Z dat se získává především počet vygenerování otázky, úspěšnost v zodpovězení, diskriminační koeficient, atd. Data jsou vždy dávana do kontextu s testem, ze kterého jsou získána, lze tak pozorovat chování otázky nejen globálně, ale i v konkrétním testu. Lze též sledovat vývoj ukazatelů v čase.

Adaptivní test jde s dobou a využívá JavaScript jako rovnocenný jazyk. To umožňuje omezit roli PHP na provádění operací nad databází. Systém pak lze snadněji dekomponovat na subsystémy a přiblížit jeho strukturu architektuře model - view - controller, která je známkou kvalitního návrhu. Komunikace mezi serverovou a klientskou částí aplikace je realizována XML HTTP požadavky. Data jsou předávána ve formátu JSON. Jednotlivé entity (testy, otázky, kontejnery pro entity) jsou JavaScriptové objekty, které entitu konstruují, uchovávají její stav a poskytují metody pro její interakci

s okolím. Některé entitní množiny jsou z hlediska vizuální reprezentace značně různorodé, každá se navíc vyskytuje v několika kontextech (zobrazení pro správce, zobrazení v testu, editace). Pro zvládnutí složitosti bylo použito více návrhových vzorů: factory, builder, decorator a další.

Adaptivní test je odzkoušen i zrakově postiženými studenty MU. Software pro předčítání nepočítá s dynamicky obnovovanou stránkou (XHR), pro zjištění nové informace musí být přečten znovu celý obsah. Pokud se však výsledek požadavku obalí do tagu A NAME a pod něj se umístí neviditelný hypertextový odkaz na tento tag, software už je schopen přečíst jen nový obsah.

V současné době se mimo jiné vyvíjí robustnější subsystém rolí a oprávnění, který by umožňoval spravovat objekty podobně jako v souborovém systému v Unixu (standard POSIX), a subsystém logování a reverze změn pro ochranu dat před zásahy většího počtu uživatelů.

Další fáze rozvoje testu

V polovině července 2011 se aplikace opět studentům zpřístupní. Kromě položek typu multiple choice se test už v jarním běhu rozšířil o tvořené otázky, které představují samostatnou kategorii dalších možných problémů spojených s mechanickým opravováním testů počítačem. Vzhledem k tomu, že tyto položky nejsou doposud dostatečně pretestované, jejich výsledek nebude mít zatím na celkový výsledek testu vliv a budou se v tomto běhu pouze pretestovat. Současný počet je asi 2 tisíce testových položek typu výběr z několika odpovědí (multiple choice) a asi 500 tvořených odpovědí, z čehož je polovina poslechových.

Položky nového typu jsou zatím jen ve třech nových tématických kategoriích - frázová slovesa, směs gramatických jevů a poslechový test, který jako samostatná část nahradil Academic Wordlist, který se nám neosvědčil. Systém slepých kategorií, v nichž bude podle potřeb docházet ke kontinuálnímu pretestování položek pro další potřeby jazykových oddělení MU při vytváření rozsáhlejších databází ostrých testových položek chceme ponechat i pro rozšíření tohoto systému v případném dalším projektu. Naše vize pretestovacího stroje, v němž referenčním rámcem bude již plně standardizovaný adaptivní diagnostický test a u nově pretestovaných položek se pak tudíž snáze určí úroveň podle SERR, tento projekt přesahuje.

I v sekvenci položek došlo od podzimního běhu ke změnám. Nejsou již generovány z pevně daných obtížnostních stupňů, ale jde o pružné kontinuum obtížnosti, které se denně v nočních hodinách menší zátěže propočítává. Navíc nyní jde o tříparametrový model, protože se do hodnocení položky promítne i diskriminační koeficient a problematika hádání.

Další inovací je rozšíření rolí o kontakty z jednotlivých fakult, kteří se budou o své skupiny starat - pomáhat jim při problémech vzniklých s dočasným výpadkem internetového připojení, zapisovat výsledky do ISu, dohlížet na to, aby test skutečně všichni studenti absolvovali. V další fázi se také chceme věnovat doplnění podrobných gramatických popisů k jednotlivým položkám tak, aby jednou z úloh tohoto testu bylo kromě určení úrovně, jakou student při vstupu na MU dosahuje na škále SERR, sloužil test k diagnostickým účelům více, než doposud.

Závěr

Sebelepší testování pomocí počítače samozřejmě není schopno detailně posoudit mnohorozměrnost komunikativní a funkční povahy jazyka, ale pro potřeby ověření vstupní úrovně a pro potřeby diagnostiky snad bude tento test stačit.

Použitá literatura

- HAMBLETON, R., K., SWAMINATHAN, H. (1985) *Item response theory: : principles and applications*. USA : Kluwer Boston. 332 s. ISBN 0898380650.
- LARSON, J. W., MADSEN, H., S. (1985) *Computerized Adaptive Language Testing: : Moving Beyond Computer-Assisted Testing*. CALICO Journal : The Computer Assisted Language Instruction Consortium [online]. 2, 3, [cit. 2011-04-01]. Dostupný z WWW: <<https://calico.org/a-252-Computerized%20Adaptive%20Language%20Testing%20Moving%20Beyond%20ComputerAssisted%20Testing.html>>.
- MEUNIER, L., E. (1994) *Computer Adaptive Language Tests (Calt) Offer a Great Potential for Functional Testing: Yet, Why Don't They*. CALICO Journal : The Computer Assisted Language Instruction Consortium [online]. Summer 1994, 11, 4, [cit. 2011-06-01]. Dostupný z WWW: <<https://calico.org/a-576-Computer%20Adaptive%20Language%20Tests%20Calt%20Offer%20a%20Great%20Potential%20for%20Functional%20Testing%20Yet%20Wh>>.
- HENNING, G . (1991) *Validating an Item Bank in a Computer Assisted or Computer Adaptive Test: Using Item Response Theory for the Process of Validating CATS*. In DUNKEL, Patricia. *Computer-Assisted Language Learning and Testing: : Research Issues and Practice*. New York : NY: Newbury House. s. 209-222.

Kontaktná adresa

PhDr. Tamara Váňová, PdF MU, Poříčí 7, Brno 603 00, tamara.vanova@mail.muni.cz
Bc. Jiří Procházka, FI MU, Botanická 68a, 602 00 Brno, 208322@mail.muni.cz

Rozvíjanie komunikačných zručností študentov nefilologických smerov vysokých škôl

Communication Skills Development of University Students of Non-Filological Study Programs

Vránová Marta, Slovakia

Abstrakt

V príspevku prezentujeme aktuálny pohľad na vyučovanie cudzích jazykov na vysokej škole, najmä v súvislosti s rozvíjaním komunikačných zručností vysokoškolákov, budúcich ekonómov, pracovníkov verejnej správy a manažérov. Popisujeme vybrané vyučovacie metódy, ktoré využívame pri vyučovaní odborného anglického jazyka (problémové vyučovanie, projektová metóda, skupinová práca, brainstorming).

Abstract

In our paper we present an actual view on foreign language teaching at Universities, we particularly focus on the communication skills development of university students, future economists, public service workers and managers. We describe some teaching methods which can be used when teaching English language for specific purpose (problem teaching, project methods, team work, brainstorming).

Kľúčové slová

Komunikácia, komunikačné zručnosti, problémové vyučovanie, projektová metóda, skupinová práca, vysokoškolský študent.

Key words

Communication, communication skills, problem teaching, project method, team work, university student.

Ovládanie cudzích jazykov spolu s počítačovými zručnosťami sa považuje dnes za samozrejmosť. V pracovnom živote sa získavanie nových vedeckých alebo odborných informácií nezaobíde bez komunikácie v cudzom jazyku, bez ovládania základných komunikačných zručností. Moderný človek, snažiaci sa o úspešnú kariéru, v každodennej práci, tak aj vo chvíľach oddychu využíva moderné médiá, nezaobíde sa bez toho, aby komunikoval aspoň v jednom svetovom jazyku.

Komunikácia je veľmi frekventovaný pojem a patrí aj medzi základné predpoklady človeka v jeho živote. Komunikácia sa realizuje prostredníctvom komunikačného procesu.

Podľa Klaussa komunikačný proces je jedným z ústredných spôsobov, akým sa vymieňajú informácie s okolitým svetom, informácie medzi ľuďmi. Niektorí autori uvádzajú, že medziľudská komunikácia tvorí až 80 % stráveného pracovného času manažéra (Klauss, Bass 1982, Řezáč, J., 1998).

Komunikačný proces je prenos informácií z jedného systému do druhého na základe fyzického signálu. Tento transfer predpokladá minimálne dvoch participantov, otvorenie komunikačného kanála ako aj kontext komunikácie. Jazyk je komunikačný prostriedok, pri ktorom sa využívajú verbálne i neverbálne prostriedky dorozumievania, ako aj poznatky a vedomosti komunikantov, ich profesijné a osobné skúsenosti, normy správania a zvyklosti. Komunikácia je komplexný proces a pri výučbe cudzieho jazyka by sa mal klásť dôraz na uplatňovanie takých metód a foriem, ktoré pripraví absolventa na aktívne využívanie cudzieho jazyka, na schopnosť komunikovať v cudzom jazyku. Cieľom odbornej jazykovej prípravy je preto dosiahnuť u študentov náležité komunikačné zručnosti a kompetencie. Mali by byť rozvíjané také schopnosti, pomocou ktorých dokážu študovať odborné texty, produkovať ich, porozumieť hovorenému slovu a ústne sa vedieť vyjadrovať na odborné témy. Inak povedané, študenti by mali mať rozvíjané čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie.

Komunikačné zručnosti sú veľmi dôležité aj v pozícii manažéra v rôznych oblastiach spoločenského a pracovného života. Práve takýchto odborníkov pripravujeme aj na našej vysokej škole. V záujme skvalitnenia ich jazykových kompetencií sa usilujeme v pedagogickom procese využívať rôzne vyučovacie metódy a postupy tak, aby sa vyučovací proces stal pre študentov atraktívnejší, ale aj efektívnejší.

Na základe našich niekoľkoročných skúseností z jazykovej prípravy na vysokej škole konštatujeme, že medzi metódy uplatňované na vysokých školách nefilologických smerov sa osvedčilo využívanie najmä projektového vyučovania, problémového a skupinového vyučovania, brainstorming a situačné (prípadové) metódy.

Osobitný dôraz kladieme najmä na využívanie *projektového vyučovania*, ktoré je v podmienkach slovenského vysokého školstva možné použiť jednak ako doplnok, ktorý umožní prehĺbovať a zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu, ale aj ako základnú metódu pri zvládaní náročného jazykového učiva. Uvedomujeme si, že je ho potrebné experimentálne overovať a na základe získaných výsledkov vo väčšej miere organicky začleniť do praxe vysokých škôl.

Projektové vyučovanie má korene v Spojených štátoch amerických, v začiatku 20. storočia, kedy William Heard Killpatrick, profesor učiteľského kolégia napísal *The Project Method*. Od tohto obdobia sa dá datovať história projektového vyučovania, ktoré má opodstatnenie i dnes. Problémovému vyučovaniu neskôr venovali pozornosť napríklad A. N. Diesterweg, W. Okeň, G. Petty, K. D. Ušinskij, L. Ďurič, J. Linhart, J. Skalková, E. Stračár, I. Turek, M. Zelina a ďalší.

Projekt môže byť cielená úloha, súhrn myšlienok, súhrn činností, ktoré smerujú k určitému cieľu s využitím ďalších prvkov charakterizujúcich trend dnešnej doby. Môže viesť študentov k hľadaniu, podnecuje ich úsilie naučiť sa niečo nové, hľadať zdroje

a cesty k dosiahnutiu určitého cieľa, čo by ich mohlo viesť k vytvoreniu si svojho aktívneho životného štýlu. Vďaka projektovému vyučovaniu sa učenie môže stať pre študentov jeden zo životných postojov.

Pomocou projektového vyučovania študenti riešia problémy, sú nútení rozmyšľať, objavovať nové veci, tvoriť, uvoľňuje sa ich zvedavosť, chuť skúmať, hľadať a vymýšľať. Na základe toho študent nie je pasívny prijímateľ a pozorovateľ diania, ale rieši problémy. Počas vyučovacieho procesu študenti zistia, že pre ich život a úspešné uplatnenie sa v praxi je dôležité nielen niečo nové poznať, ovládať to teoreticky, ale vidia praktické uplatnenie ich teoretických poznatkov, vidia význam ich vedomostí pri práci a hľadaní ciest k dosiahnutiu cieľa. Pre ilustráciu uvádzame príklad uplatnenia projektového vyučovania na vysokej škole.

Pri vyučovaní prvého odborného cudzieho jazyka na našej fakulte majú študenti za úlohu napr. spracovať projekt na tému „Najdôležitejšie manažérske zručnosti“. Úlohou študentov je zrealizovať interview s manažérom z praxe, položiť mu 7-10 otázok, ktoré si sami zoštylizujú, a odpovede zaznamenajú. Odpovede spracujú a vytvoria „report“, teda správu zo zistených skutočností, vlastných manažérskych skúseností. Po spracovaní rozhovoru do písomnej formy, na hodine študenti v skupinách vedú rozhovory, získané informácie prerozprávajú a vyjadrujú sa k nim. Veľmi prínosnou a obľúbenou témou projektu je opis kultúrnych rozdielov v manažmente vybranej zahraničnej firmy. Pri téme „International management styles“ študenti spracovávajú informácie z vybraného podniku, hľadajú a spracovávajú informácie z rôznych zdrojov (internetu), ktoré porovnávajú s využívaným manažérskym štýlom v konkrétnej firme. Zistené informácie študenti vo dvojiciach spracovávajú do power pointovej prezentácie. Z reflexií študentov môžeme usudzovať, že pri spracovávaní projektov spolupracovali radi, uvedomujú si, že precvičujú svoje prezentačné schopnosti, ktoré im budú v budúcnosti veľmi prospešné.

Projektové metódy umožňujú spojenie študentov so svetom, prepojenie skúseností, poznatkov, vedomostí i praktických zručností. V projektoch študenti majú možnosť prepájať poznatky z rôznych disciplín, pretože práve projekty sú vo veľkej miere interdisciplinárne. Pri tvorbe a realizácii projektov študent pracuje na sebaregulácii, na rozvoji vlastného učenia. Pri uplatnení projektovej metódy študenti môžu pracovať samostatne, ale taktiež v skupine, čím sa podporuje interakcia, tolerancia, empatia, ale i zmysel pre spoluprácu a akceptáciu druhých spolupracovníkov. Témy projektov môžu vychádzať z vlastného záujmu študentov a ich riešenia vedú ku konkrétnym výsledkom, produktom – písomným referátom, video, seminárnym prácam, power-pointovým prezentáciám. Učiteľ tu pôsobí ako poradca – facilitátor, s ktorým môžu študenti konzultovať spracovávanie informácií, postup práce, prípadne spoločne diskutujú o vzniknutých problémoch. Projektové vyučovanie sa tak stáva ideálnym prostriedkom rozvoja komunikačných zručností.

Okrem projektového vyučovania aj na vysokej škole sa využíva vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka aj *problémové vyučovanie*. V pedagogickom slovníku je problémové vyučovanie charakterizované ako vyučovacia metóda, resp. typ výučby, ktorý predpokladá riešenie problémov samotnými žiakmi a študentmi. Ide o prostriedok intelektuálneho rozvoja (I. Prúcha – Walterová-Mareš, 1995, str.168). Podstatou problémového vyučovania je riešenie problémov. Problém sa charakterizuje ako ťažkosť

teoretickej alebo praktickej povahy, ktorý nevie jednotliviec využívaním vedomostí a skúseností vyriešiť. Problém tak vyvoláva aktivitu u študenta, skúmový postoj subjektu a vedie k aktívnemu využitiu vedomostí, skúseností, ale aj k ich obohateniu. Za teoretické východisko problémového vyučovania môžeme pokladať model reflexívneho myslenia, ktorý rozpracoval americký filozof, sociológ a pedagóg John Dewey (1859-1952) a (J. Dewey, 1933). Deweyové myšlienky o vyučovaní vychádzali z kritiky formalizmu a dogmatizmu vtedajšieho chápania školy, výchovy a vyučovania. Dewey vytýčil ako ideál školu spojenú so životom. Pasivitu žiaka chcel odstrániť uplatňovaním princípu učenia činnosťou (Learning by doing), formálne vedomosti chcel nahradiť životnosťou obsahu učenia, namiesto zbytočnej teórie poznávania žiakov využíval činnosť, dynamiku, aktivitu, tvorivé myslenie. Študent získava poznatky ako produkt vlastnej bádateľskej činnosti, vlastného úsilia, pochybovania o správnosti predkladaného, prekonávania ťažkostí a na základe skúšania.

Problémové vyučovanie kladie veľký dôraz na samostatné myslenie a konanie, problém alebo problémová úloha je študentovi buď prezentovaná, alebo si ju vyhľadá sám. Podstatou však je, že sám musí hľadať odpovede na otázky, resp. nájsť riešenie. Študentovi nie sú sprostredkované hotové odpovede, hotové riešenia, učiteľ len uvádza študentov do problému a sám študent rieši problém. Sám objavuje poznatky, informácie, báda a hľadá riešenia, pričom ho tieto činnosti motivujú, tešia a zvyšujú jeho aktivitu. Pri problémovom vyučovaní je značná časť činnosti učiteľa a študentov zameraná na organizovanie problémovej situácie, jej formulovanie, riešenie a nakoniec overovanie problémov. Učiteľ opäť plní funkciu facilitátora, zdroja informácií, len riadi vyučovací proces, prenecháva aktívne vyhľadávanie informácií na študentov, čím sa rozširuje ich myslenie a aktívne rozširovanie ich vedomostí.

Problémovou situáciou môžeme nazvať takú situáciu, ktorá privádza študentov do rozpakov, vytvára im pocit ťažkosti, ale zároveň podnecuje zvedavosť. Študent je nepriamo motivovaný a podnecovaný k uspokojeniu svojej zvedavosti a to je cesta k riešeniu problému.

Problémové vyučovanie má niekoľko črt, medzi ktoré patrí najmä dynamickosť, systematickosť, logickosť. Riešenie problému má tieto etapy: nastolenie problému, riešenie problému, vyriešenie problému a kontrola riešenia problému.

Pri vyučovaní predmetu prvý odborný cudzí jazyk na Ekonomickej fakulte, preberáme so študentmi učivo „taxation“, daňovníctvo. Ako problém študentom zadávame napr.: „Návrh zlepšenia vybraného druhu daní na Slovensku“. Študenti môžu pracovať samostatne alebo vo dvojiciach, najprv zisťujú súčasnú situáciu v daňovom systéme Slovenska. Vyberú si jeden druh daní, ktorý sa uplatňuje v slovenskom daňovníctve. Študenti sa snažia získať k nemu relevantné informácie, môžu urobiť prieskum u svojich kolegov, resp. spoluobčanov, stanovia si hypotézy, ktoré následne po uskutočnení prieskumu poprú, prípadne potvrdia. Formou eseje napíšu svoje návrhy na zlepšenie, zmenenie alebo vyjadria satisfakciu recipientov s vybraným typom daní. Pri písaní eseje si študenti precvičujú argumentáciu, vyjadrovanie svojich názorov, súhlasu a nesúhlasu, pričom pracujú s odbornými informáciami a sú nútení zisťovať aktuálnu situáciu v Slovenskej ekonomike a zároveň si rozširujú vedomosti.

Pred riešením problémov, si študenti stanovujú hypotézy, ktoré slúžia ako model riešenia problémov. Vyjadrujú pravdepodobný prístup k riešeniu problémov, formulujú

prostriedky vhodné na riešenie problému. Počas práce sú opäť študenti motivovaní pracovať samostatne, aktívne, kooperovať pričom musia komunikovať, prezentovať svoje názory a zistenia, a zároveň akceptovať názory druhých, musia dodržiavať základné princípy komunikácie. Argumentáciou (zdôvodňovanie, reasoning) sú študenti nútení vyvodzovať logické dôsledky, formulovať svoje myšlienky a názory, vyvracať alebo podporovať stanovené hypotézy. Obhajobou výsledkov, riešení, zistení si študent zdokonaľuje svoje argumentačné a komunikačné zručnosti.

V praxi aj na vysokej škole sa využívajú aj ďalšie metódy, ako napríklad situačné (prípadové) metódy, brainstormingové metódy, ktoré považujeme za vhodné doplnujúce metódy pri vyučovaní odborného cudzieho jazyka. Ich podstata spočíva v samostatnom vyhľadávaní informácií, riešení, v hľadaní východísk a vzájomnej spolupráci študentov. Brainstorming sa chápe ako „búrka mozgu, ako jedna z techník rozvíjajúcich tvorivé myslenie (Prucha a kol., 1995, str.32). Táto metóda bola pôvodne určená pre riadiacich pracovníkov, konštruktérov, ekonómov, v súčasnosti ju však ponímame ako metódu, ktorá má širšie uplatnenie aj pri vyučovaní cudzích jazykov, najmä preto, že obsahuje v sebe výrazný aktivizačný prvok.

V metóde *brainstormingu* sa dôraz kladie na čo najrýchlejšie zhromaždenie a zapísanie nápadov, námetov, informácií. V prvej fáze je cieľom vyprodukovať v krátkom čase čo najviac myšlienok, nápadov, názorov. Brainstorming je teda prínosný v začiatkových fázach preberania jednotlivých tém, keď učiteľ potrebuje v krátkom čase zistiť, aké poznatky študenti o daných skutočnostiach majú, prípadne aké informácie im chýbajú. Získané informácie môžu byť východiskom pre ďalšiu prácu učiteľa. Táto metóda sa opiera o skupinovú diskusiu a skupinové riešenie problémov. Diskusia je do určitej miery riadená, môže byť nahrávaná a analyzovaná. V prvej fáze sa stavia na spontánnom produkovani nápadov, inšpirujúcich myšlienok, netradičných riešení, pričom je zakázané nápady hodnotiť, kritizovať, alebo obmedzovať. Až v druhej fáze sa nápady analyzujú, zoskupujú, modifikujú a dopracovávajú k cieľom, snažia sa nájsť čo najlepšie, najtvorivejšie či netradičné riešenie. Brainstormingovú metódu využívame v prvom ročníku pri témach ako „logistics“, „production“. Tieto témy sú pre novoprijatých študentov náročné a vzdialené. No správnym vedením a komunikáciou medzi učiteľom a študentmi, môžu vzniknúť veľmi zaujímavé nápady, myšlienkové prepojenia, študenti hľadajú čo najviac slov, ktoré sa s touto témou spája. Na úvode hodiny tak vznikne celistvý podklad k preberanej téme, študenti sa „ponoria“ do problematiky a ľahšie si osvojujú novú slovnú zásobu a chápu súvislosti. Zároveň je metóda *brainstormingu* pre študentov zábavná, poučná, aktivizuje všetkých študentov, motivujú sa, pretože necítia stres zo skúšania ale naopak veľmi spontánne reagujú a spoločne hľadajú informácie.

Situačné (prípadové) metódy spočívajú v riešení problémovej úlohy na základe konfrontácie vedomostí, zručností, názorov a postojov aktérov – študentov. Očakáva sa, že z ponúknutých riešení vyberú to najdokonalejšie riešenie na základe schopnosti správne sa rozhodnúť. Problémové situácie si vyžadujú aj medzi predmetový prístup, čo je ďalší prínos tejto metódy.

Inscenačné metódy (metódy hrania rol) sú príjemným spestrením hodín na vysokej škole. Táto vyučovacia metóda je založená na tom, že učiteľ navodzuje modelové sociálne situácie, v ktorých vedie študentov k tomu, aby v nich zastávali rôzne sociálne

role (Prucha a kol.1995,s.78). Ak študent prijme rolu a správa sa v určitej roli, vedie ho to k tomu, že porozumie zážitkom iných ľudí, k prežívaniu iných ľudí, k empatii, k hlbšiemu chápaniu medziludských vzťahov a konfliktov, k porozumeniu určitých stanovísk a tiež k alternatívnemu riešeniu problémov. Pri vyučovaní cudzieho jazyka sa snažíme vyberať také úlohy a také situácie, ktoré vychádzajú z budúcej praxe vysokoškolákov a ich uplatnenia sa v reálnom živote, pričom tieto situácie a hranie rolí musia realizovať v cudzom jazyku. Táto metóda sa nám osvedčila pri príprave budúcich manažérov a ekonómov, pretože situácie sú blízke realite a ich budúcemu profesionálnemu uplatneniu. Simulácie sa realizujú prostredníctvom hrania rol, ktoré sú zadané študentom, a oni musia pochopiť podstatu inscenácie aj podstatu – charakter jednotlivých postáv. Hranie rol pomáha študentom vyjadriť vlastné osobné postoje a myšlienky a v prípade slobodnej možnosti výberu či výmeny roly s kolegom, dochádza u väčšiny k identifikovaniu sa s danou rolou. Rolové hry odrážajú rôzne uhly pohľadov na určitú situáciu alebo problém a nútia, či motivujú študentov komunikovať v cudzom jazyku, aktívne používať prostriedky na vyjadrenie svojich názorov.

Všetky spomínané metódy nielen rozvíjajú komunikačné zručnosti študentov, ale motivujú aktívne využívanie cudzieho jazyka, zároveň poznatkov z iných vedných disciplín, nabáda študentov pracovať samostatne a zároveň v skupine. Počas realizácie jednotlivých metód študenti hľadajú riešenia a snažia sa prísť k cieľu.

Uvedomujeme si, že sme v našom príspevku problematiku rozvíjania komunikačných zručností a uplatňovania rôznych metód nespracovali komplexne. Naším cieľom bolo len pre ilustráciu naznačiť niektoré možnosti využitia vybraných vyučovacích metód, ktoré sa nám osvedčili pri vyučovaní cudzieho jazyka študentov nefilologických smerov.

Použitá literatúra

- DEWEY, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D. C. Heath and Company
- KASÍKOVÁ, H. (1997) *Kooperativní učení. Kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 9788073677121
- KLAUSS, R., BASS, B., M. (1982) *Interpersonal communication in organizations*. New York: Academic Press
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
- OKOŇ, W. (1966) *K základům problémového učení*. Praha: SPN.
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
- ŘEZÁČ, J. (1998) *Sociální psychologie*. Brno: Paido, ISBN 80-8593-48-6
- TUREK, I. (1999) *Tvorivé riešenie problémov*. Bratislava MC. ISBN 80-8052-054-2
- ZELINA, M. (2004) *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 1.vyd. Bratislava SPN. ISBN 80-10-00456

Kontaktná adresa:

PaedDr. Marta Vránová, PhD.
Katedra odbornej jazykovej komunikácie
Ekonomická fakulta
Tajovského 10
Banská Bystrica
974 10
marta.vranova@umb.sk

Inovatívny prístup k vyučovaniu anglického jazyka v 3. ročníku základnej školy

(Gálová, S., Jechová, L., Kováčiková, E., Reid, E., Stranovská, E.: *To sme my - That`s Us*,
Príroda, s.r.o., Bratislava 2010, 68 s. ISBN 978-80-07-01830-3)

Učebnica *To sme my - That`s Us 1* je reakciou na zavedenie povinnej výučby prvého cudzieho jazyka (anglického) od tretieho ročníka základnej školy v súlade s novou koncepciou vyučovania jazykov na základných a stredných školách. Ide o prvú slovenskú učebnicu anglického jazyka odporúčanú Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR. Témy, slovná zásoba a gramatika učebnice vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca v rámci úrovne A1.1

Publikácia pozostáva z učebnice, ktorej súčasťou je aj CD, pracovného zošita a metodickéj príručky, ktorá je voľne dostupná na internete. Na rozdiel od ostatných učebníc anglického jazyka pre 3. ročník základnej školy je zasadená do slovenského prostredia. Učebný komplet je postavený na komunikatívnom spôsobe učenia sa cudzieho jazyka. Okrem zručností čítanie s porozumením a písanie sa autorky učebnice sústredili predovšetkým na sprostredkovanie zvukovej stránky anglického jazyka. Hlavným zámerom je precvičovanie počúvania s porozumením a hovorenia. V každej lekcii sa nachádzajú krátke dialógy, piesne a cvičenia zamerané na počúvanie textu, ktorých cieľom je aktivovať žiakov. V rámci nahrávok na CD nahovorenými rodenými hovoriaci si žiaci môžu osvojovať správnu výslovnosť. Oceňujem práve túto snahu, pretože nácvik správnej výslovnosti je pravdepodobne jedným z najdôležitejších aspektov vyučovania cudzieho jazyka a mal by naň byť kladený dôraz od samého počiatku. Hravá forma výučby a aktivizujúce úlohy spojené s maľovaním, vystrihovaním, spievaním a sprevádzané vykonávaním činností podľa inštrukcií v krátkych pesničkách rešpektujú moderné prístupy k vyučovaniu cudzieho jazyka u mladších žiakov.

Učebnica obsahuje dvanásť lekcii, ktorých obsah a tematika sú blízke záujmom mladších žiakov. Správne osvojenie slovnej zásoby si žiaci i rodičia môžu overiť v anglicko-slovenskom a slovensko-anglickom slovníku.

Veľmi užitočnou súčasťou pracovného zošita je portfólio, ktoré má funkciu spätnej väzby a umožňuje žiakom zamyslieť sa nad ich jazykovým napredovaním či možnými nedostatkami. Týmto spôsobom sú žiaci už od mladého veku nepriamo vedení k osvojovaniu si stratégií, ktoré im umožnia organizovať, koordinovať a hodnotiť ich proces učenia sa.

Metodická príručka charakterizuje ciele, ktoré majú v každej lekcii jednotné zameranie – rozvoj komunikačných schopností, jazykové štruktúry, rozvoj slovnej zásoby. Zároveň je zohľadnené aj vyučovanie cudzieho jazyka naprieč kurikulumom (CLIL). Príručka tradične obsahuje transkripcie nahrávok a správne riešenia cvičení. Za veľmi dobrý nápad považujem tipy na doplnkové aktivity nad rámec povinných úloh, ktoré obohacujú vyučovanie.

Contact address

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

bhorvathova@ukf.sk

Americká a austrálska postmoderna pre začiatočníkov

(Kušnír, J.: Postmodernism in American and Australian Fiction. Prešov: Prešovská univerzita, 2011, 131 s. ISBN 978-80-555-0308-0. Dokument je umiestnený na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Kusnir1/index.html>. Dostupné od: 04.10.2011)

Jaroslav Kušnír si svojou dlhoročnými vedeckými aktivitami a bohatou publikačnou činnosťou už dávnejšie zabezpečil miesto medzi uznávanými autoritami slovenskej amerikanistiky a v poslednej dobe ho môžeme označiť aj za jedného z mála slovenských vedcov systematicky sa venujúcich štúdiu austrálskej literatúry a kultúry. Jeho posledná publikácia, ktorá vyšla ako elektronický dokument a ktorá je voľne dostupná na stránke Univerzitnej knižnice Prešovskej univerzity, má charakter vysokoškolských učebných textov, čím je daný jej syntetizujúci, ale zároveň i radikálne reduktujúci charakter. Učebné texty sa snažia čo najširšie pokryť vymedzenú problematiku bez toho, aby prinášali nové, prekvapujúce odhalenia a interpretácie.

V prvých troch kapitolách (Postmodernism and Arts, Modernism - Postmodernism, Postmodern Literature and Its Background) autor na 23 stranách mapuje teoretické a umelecké východiská postmoderného umenia vo všeobecnosti a postmodernej literatúry zvlášť. V jednotlivých pojmovo a faktograficky mimoriadne nasýtených kapitolách čitateľ nájde mená pravdepodobne všetkých európskych a amerických autorov, ktorí v teórii postmodernizmu niečo znamenali a vykonali. Extenzívny, enumeratívny prístup autora tu vnímame ako pochopiteľný (ako vysokoškolský učiteľ chce svojim študentom sprostredkovať čo najviac informácií a „vyzbrojiť“ ich tak pre lepšie pochopenie postmoderných textov), ale recepcne menej efektívny. Ohromujúca šírka sprostredkovaných faktografických informácií minimalizuje priestor potrebný pre hlbšie vysvetlenie a pochopenie vnútornej dynamiky postmodernej kultúry najmä u čitateľov, pre ktorých tieto učebné texty predstavujú prvý dotyk s postmodernou kultúrou a literatúrou.

V štvrtej kapitole autor popisuje vývoj a špecifické podoby americkej postmodernej literatúry. Záverečná časť kapitoly je venovaná popisu autorskej poetiky Donalda Barthelma, ktorého romány *Snow White* (1965) a *Paradise* (1986) sú predmetom modelových interpretácií v piatej kapitole učebných textov. Posledná, šiesta kapitola publikácie ponúka stručný historický a faktografický prehľad austrálskej postmodernej literatúry.

Súčasťou publikácie je aj súbor textov nazvaných spoločne ako Selected Readings, o ktorých predpokladáme, že ich autor odporúča ako materiál pre hlbšie štúdium a ilustratívne interpretácie. K textom autor priradil súbory kontrolných otázok, chýba však zdôvodnenie výberu textov ako aj všeobecnejší návod na prácu s nimi. Po doplnení týchto prvkov by sa táto časť učebných textov stala recepcne dostupnejšou aj pre študentov iných fakúlt a univerzít (nielen študentov, ktorých vyučuje samotný autor), ako aj pre širšiu verejnosť, ktorá môže prejaviť o tematiku americkej a austrálskej literárnej postmoderny hlbší záujem.

Celkovo učebné texty Jaroslava Kušnira hodnotíme ako vítaný a predovšetkým potrebný počin, ktorý sa snaží čitateľsky a metodologicky zjednodušenou formou

spristupniť recepcne náročnú a komplikovanú problematiku postmodernej literatúry širšej verejnosti. Osobitne je potrebné tiež oceniť šiestu kapitolu publikácie ako jeden z pionierskych príspevkov k systematickému štúdiu austrálskej literatúry na Slovensku.

Contact address

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

spokrivcakova@ukf.sk

Od nevinnosti k ideologickosti a späť

(Jechová, L. a kol: Survey of Children's and Juvenile Literature. Brno: MSD, 2011, 163 s.
ISBN 978-80-7392-170-5)

Publikácia, ktorej v našej recenzii budem venovať pozornosť, je výsledkom tvorivej činnosti medzinárodného autorského kolektívu tvoreného 6 vysokoškolskými pedagógkami, ktoré pôsobia na 3 slovenských a 1 maďarskej univerzite (tento fakt môže naznačovať jasný posun v rodovom zastúpení súčasnej slovenskej anglistiky a amerikanistiky, táto hypotéza však v žiadnom prípade nie je predmetom tejto recenzie). Dvojazyčná publikácia charakteru vedeckej monografie prináša 6 samostatných interpretačných sond do anglickej, americkej ale i – ako zaujímavý kontrapunkt - českej literatúry pre deti a mládež. Keďže v porovnaní s inými oblasťami anglistiky a amerikanistiky patrí štúdium anglofónnych literárnych diel určených pre deti alebo mládež a ich publikačná prezentácia jeho výsledkov na Slovensku k menej častým úkazom, každý jeden takýto počin sa stretáva so zvýšenými očakávaniami. Recenzovaná publikácia tieto očakávania určite nesklamala.

Syntetizujúci pohľad na anglofónnu teóriu fantastických rozprávok prináša úvodná štúdia Ivany Žemberovej *Once Upon a Time Fairy Tale was Born...* Okrem uvedenia aktualizovaných definícií a klasifikácií klasických fantastických rozprávok (ako jedného zo žánrov folklórnej tvorby) Žemberová mapuje historický a súčasný stav výskumu rozprávok (mytologický prístup, migračná teória, historicko-geografická metóda, antropologická teória, psychoanalytická škola, štrukturalistické prístupy ai.), a to predovšetkým v anglofónnych krajinách.

Dve nasledujúce štúdie sa venujú nevysychajúcemu zdroju literárno-kritickej inšpirácie: fikčnému svetu J. R. R. Tolkiena. Kým štúdia Lucie Jechovej si všíma mytologické inšpirácie Tolkienových literárnych postáv vo všeobecnosti bez rozdielu ich rasovej, rodovej alebo kmeňovej príslušnosti v Stredozemi, Janka Kaščáková sa vo svojej štúdii venuje osobitne Tolkienovým stratégiám konštruovania hodnotovo aj esteticky opozitných postáv elfov a ohyzdov.

Ďalšiu dvojicu štúdií spája problematika obrázkových kníh. Štúdia Réky Lugossy na obrázkové knihy nazerá ako na autentické materiály, ktoré sprostredkujú detským čitateľom dotyky s autentickou kultúrou a jazykom (tu napríklad Lugossy otvára zaujímavú otázku recepčných dopadov ideologicky ladených obrázkových kníh). Zároveň vníma detské obrázkové knihy ako nezastupiteľné prostriedky pri rozvoji verbálnej a vizuálnej gramotnosti detí. Štúdia Márie Kiššovej nadväzuje na tému ideologicky inšpirovanej detskej literatúry a otvára ešte zaujímavejší, kontroverzejší aspekt súčasných detských obrázkových kníh: homosexualitu a čitateľskú reakciu na ňu. V nadväznosti na interpretáciu obrázkovej knižky *And Tango Makes Three* prináša zaujímavé výsledky prieskumu čitateľských reakcií, ktoré kniha vyvolala medzi slovenskými vysokoškolákmi.

Ako som už uviedla v úvode tejto recenzie, zaujímavým kontrapunktom k predchádzajúcim piatim štúdiám, ktoré sa venovali buď po anglicky písanej literatúre

pre deti a mládež alebo literárnej kritike anglofónnej proveniencie, je posledná štúdia Kateriny Veselej, ktorá analyzuje a interpretuje poetickú tvorbu určenú pre deti z pera veľikána českej literatúry Františka Hrubína. Za zaujímavý fakt považujem to, že štúdia vznikala pôvodne pred približne dvadsiatimi rokmi ako súčasť diplomovej práce autorky, ktorú vypracovávala pod vedením skvelého básnika a pedagóga Milana Rúfusa. Štúdia (a jej závery) ani po rokoch nestratila nič zo svojej aktuálnosti, ba práve naopak, potvrdzuje nadčasové hodnoty Hrubínovej poetiky.

Contact address

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

spokrivcakova@ukf.sk

Aplikácia informačných a komunikačných technológií pri výučbe cudzích jazykov v dištančnom vzdelávaní

(Moravcová, Ľ.: Aplikácia informačných a komunikačných technológií pri výučbe cudzích jazykov v dištančnom vzdelávaní. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2006, 78 s. ISBN 80-8069-797-3)

Informačné a komunikačné technológie sa postupne aplikujú do výučby všetkých predmetov v rámci dištančnej formy vzdelávania. Ľ. Moravcová vo svojej monografii skúma a analyzuje využívanie moderných vyučovacích prostriedkov pri výučbe cudzích jazykov. V tejto súvislosti poukazuje na význam dištančného vzdelávania, ktorého sa môžu zúčastniť ľudia žijúci v rôznych životných podmienkach (zamestnaní, nezamestnaní, v domácnosti, atď.). Autorka upresňuje, že „v tejto forme výučby sú edukant a edukátor oddelení v čase a priestore a pre komunikáciu a na vzdelávanie využívajú moderné didaktické technológie.“

V úvodnej kapitole monografie sú uvedené definície dištančného vzdelávania od rôznych autorov a stupeň využitia dištančného vzdelávania na niektorých univerzitách v Nemecku a na Slovensku. Autorka zdôrazňuje výhody dištančného vzdelávania oproti tradičným, prezenčným formám výučby. Dôležitou súčasťou tejto kapitoly je aj vysvetlenie pojmov e-learning a e-teaching, kde e-learning je potrebné chápať ako časť dištančného vzdelávania.

Druhá kapitola: „Empirický výskum“ pozostáva z troch častí. V prvej časti autorka zreteľne objasňuje, že cieľom jej výskumu bolo zhodnotenie prístupu študujúcich k modernej technike, a predovšetkým hodnotenie výučby cudzích jazykov dištančnou formou na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. V druhej časti prezentuje výskumnú vzorku, na ktorej bol tento výskum realizovaný. Boli to študenti Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre a na jej detašovanom pracovisku v Košiciach. Obsahom tretej časti je popis použitých výskumných metód - predtestu, posttestu a dotazníka.

Súčasťou tretej kapitoly je vyhodnotenie výsledkov výskumu. Autorka zhodnotila a porovnala vedomosti študentov z predmetu *Nemecký jazyk* v troch formách štúdia (klasické prezenčné, klasické diaľkové a dištančné vzdelávanie). Za pozitívny prínos publikácie považujeme aj ukážku kurzu nemeckého jazyka v edukačnom programe LMS MOODLE so zameraním na precvičovanie gramatiky. Tento kurz je výbornou študijnou pomôckou pre študentov, ako aj vhodným materiálom pre vyučujúcich. Taktiež oceňujeme, že autorka do tejto kapitoly zaradila aj výsledky dotazníka pre študentov aj učiteľov v prehľadnej grafickej a tabuľkovej podobe. Tieto výsledky taktiež prispievajú k lepšej informovanosti o tom, aký je záujem o dištančnú formu vzdelávania.

Odborné znalosti a erudovanosť autorky v tejto problematike sa prejavili v záverečnej kapitole publikácie, kde sa zdôrazňujú základné atribúty, ktoré treba dodržiavať, aby sme touto formou vzdelávania (dištančné vzdelávanie) dosahovali čo najvyššiu úspešnosť vo výučbe cudzích jazykov. K dosiahnutiu tohto cieľa je nevyhnutná

zmena profilu učiteľa, postavenia študentov dištančného vzdelávania, správna voľba dávok učiva, jeho preverovanie a vhodné strategické postupy.

Monografiu: „Aplikácia informačných a komunikačných technológií pri výučbe cudzích jazykov v dištančnom vzdelávaní“ autorky PaedDr. Ľ. Moravcovej, PhD. považujeme za kvalitnú publikáciu, ktorá podáva sumárny obraz o skvalitnení výučby cudzieho (nemeckého) jazyka formou dištančného vzdelávania. Je určená nielen pre učiteľov a študentov vysokých škôl, ale aj pre ďalších potenciálnych záujemcov o tento moderný spôsob výučby cudzích jazykov.

Contact address

Mgr. Zuzana Rebičová
KOJV FEM Slovenská poľnohospodárska univerzita
Tr. A. Hlinku 2
949 76 Nitra
Zuzana.Rebicova@fem.uniag.sk

On the interconnections between selected aspects of English grammar in Slovak learners' acquisition

(Eddy, E.: On the interconnections between selected aspects of English grammar in Slovak learners' acquisition. Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 66 s., ISBN 978-80-555-0440-7)

Monografia Evy Eddy "On the interconnections between selected aspects of English grammar in Slovak learners' acquisition" (Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 66 s., ISBN 978-80-555-0440-7) sa zaoberá výskumom vzťahov medzi anglickými gramatickými javmi v prostredí osvojovania si gramatickej kompetencie v tomto jazyku v slovenských školách.

V prvej kapitole autorka vysvetľuje rozdiely medzi druhým a cudzím jazykom, medzi osvojovaním si jazyka a jeho učením, vysvetľuje pojem jazyková kompetencia. Podstatná časť prvej kapitoly je venovaná porovnávaniu prostredí, v ktorých sa osvojovanie cudzieho jazyka odohráva: prirodzené prostredie, v ktorom sa cudzím jazykom rozpráva *versus* prostredie formálneho školského vzdelávania. Záverom vysvetľuje vplyv rodného jazyka z pohľadu identitnej a kontrastívnej hypotézy a vnútorné spracovávanie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, ako aj individuálne rozdiely medzi učiacimi sa. Táto teoretická kapitola má asi dvadsať strán.

Metodológiu vlastného autorkinho výskumu opisuje druhá kapitola. Objektmi výskumu bolo 143 študentov kvintových tried osemročných gymnázií. Autorka opisuje dotazníky, testy a štatistické metódy použité pri spracovaní údajov.

Tretia kapitola podáva výsledky výskumu a opisuje korelačné vzťahy medzi výsledkami jednotlivých testovaných položiek. Autorka hľadá vysvetlenie korelácií v gramatickej spojitosti týchto javov a keď ho nenachádza, predpokladá podobné kognitívne procesy, ktoré sú potrebné na ich zvládnutie. V tejto časti autorka venuje značnú pozornosť podrobnému opisu vzájomných korelačných vzťahov.

V závere utorka naznačuje, že by bolo potrebné vo výskume pokračovať, aby bolo možné vyvodiť závery o vzťahoch medzi gramatickými javmi pri osvojovaní si anglického jazyka. Celkovému záveru chýba hlbšia analýza a interpretácia výsledkov výskumu.

Vzhľadom na charakter odbornej monografie je prekvapujúci malý podiel teoretickej časti, v ktorej absentuje prehľad výsledkov podobných výskumov v tejto oblasti. Z hľadiska lingvodidaktiky by bolo potrebné podporiť výskumné otázky aj lingvisticky - súvis medzi skúmanými gramatickými javmi, súvis s potencionálnou úlohou rozdielnosti jazykových typov angličtiny a slovenčiny a pod.

Monografia vyvoláva celý rad otázok, napr. nakoľko je formálne zvládnutie skúmaných gramatických javov dôležité pri rozvíjaní komunikatívnej kompetencie – aké výsledky by sme dostali pri porovnaní s testami integrovaných zručností? Je možné, že boli výsledky testov ovplyvnené aj inými premennými, ktoré neboli brané do úvahy (napr. učiteľ, používaná učebnica, metódy...)

Recenzovaná monografia má ambiciózne zámery a provokuje k zamysleniu sa nad otázkami, na ktoré sa lingvodidaktika snaží už roky odpovedať. Neposkytuje odpovede, ale otvára možnosti ďalšiemu výskumu.

Contact address

PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

kvesela@ukf.sk

Literárne detstvo alebo dospievanie v literatúre

(Bubíková, Š. et al. *Literary Childhoods. Growing Up in British and American literature.*
Pavel Mervart v spolupráci s Univerzitou Pardubice. 2008. ISBN: 978-80-86818-67-2,
978-80-7395-091-0)

Publikácia *Literary Childhoods* autorského kolektívu pod vedením Šárky Bubíkovej je zaujímavým prínosom do diskurzu o vyobrazení detstva a dospievania v britskej a americkej literatúre. Reaguje tak na zvýšený záujem kultúrnej a literárnej vedy o štúdium daného fenoménu.

Úvodom do problematiky je prvý príspevok Šárky Bubíkovej, v ktorom autorka oboznamuje čitateľa s vývinom konceptu detstva v historickom kontexte. Prináša pohľad na zmeny v názoroch na detstvo a výchovu detí v západnej kultúre. Nasledujúcich deväť príspevkov ponúka široké spektrum tém a literárnych diel zobrazujúcich detského hrdinu v rôznych, väčšinou zložitých a prelomových životných situáciách.

Hoci formálne nie sú príspevky navzájom prepojené alebo zoradené podľa tematickej oblasti, do ktorej interpretované literárne diela patria, dá sa konštatovať, že žánrovo prevažuje vývojový román. Z perspektívy vývojového románu je netradične interpretované aj svetoznáme dielo Rudyarda Kiplinga *Kniha džunglí*. Autorka druhého príspevku, Patrícia Račková, v ňom predstavuje hrdinu Mowgliho na jeho ceste dospievania, pričom spomínané dielo nechápe ako súbor príbehov v knižke pre deti, ale skôr ako jednotlivé kapitoly románu. Téma vyrovnávania sa s problémami počas dospievania v troch vývojových románoch Jane Gardamovej sa venuje ďalší príspevok od Milady Frankovej. Rôznorodosť tém v rámci daného žánru ponúka príspevok od Petra Chalupského, ktorý si pre vyobrazenie dieťaťa a jeho dospievania v dysfunkčnom rodinnom prostredí vybral romány Iana Mc'Ewana. Zaujímavý a netradičný pohľad na sériu fantasy románov *Harry Potter* predstavuje Libora Oates-Indruchová. Čitateľov série o dobrodružstvách dospievajúceho čarodejníka a jeho priateľov väčšinou fascinujú čary a magický svet, v ktorom sa tieto príbehy odohrávajú. Avšak to, čo zaujíma Liboru Oates-Indruchovú je práve realizmus Harryho Pottera, reálne životné situácie detí vo svete dospelých, ich dilemy a pocity. Do inej dimenzie, tentokrát späť v čase, sa vracajú Hana Štráchalová a Šárka Bubíková vo svojej analýze diela *Malé ženy*. Tento román je špecifický nielen tým, že zobrazuje život, výchovu a dospievanie detí v devätnástom storočí, ale aj tým, že hlavnými hrdinkami sú dievčatá. A tak v samotnom románe ako aj v spomínanej analýze sa čitateľ dozvedá zaujímavé fakty o postavení žien v spoločnosti v minulosti. Za zmienku určite stojí aj v poradí ôsmy príspevok Zofie Kolbuszewskej, ktorá zobrazuje detstvo v kontexte diela Josepha Hellera, pričom poukazuje na to, ako môže byť postava dieťaťa použitá aj ako literárny prostriedok rozprávania príbehu. Etnický vývojový román *Mona in the Promised Land* je východiskom pre Šárku Bubíkovú, ktorá sa vo svojom príspevku venuje hľadaniu identity počas dospievania hrdinky v kultúrnej a etnickej odlišnom prostredí. Dá sa povedať, že symbolickou bodkou publikácie je posledný príspevok od Ewy Kowalovej. V centre jej záujmu je vyobrazenie detí v dielach, ktoré vznikli ako reakcia na teroristický útok z 11. septembra 2001.

Hoci žánrovo sú jednotlivé príspevky publikácie prepojené, z hľadiska tematického zadelenia interpretovaných diel poukazujú na značnú rôznorodosť. Tematicky prevláda

hľadanie vlastnej identity, vyrovnanie sa s inakosťou a snaha o asimiláciu v kultúrnej a etnicky odlišnom prostredí, ako aj vyrovnanie sa s pocitom izolovanosti a so stratou detskej nevinnosti na rôznych úrovniach. Miestami čitateľ isto ocení aj krátky exkurz do obdobia, v ktorom konkrétne dielo vzniklo, s cieľom poukázať, prečo mohlo byť dané dielo vtedy chápané inak ako je chápané v súčasnosti. Týka sa to hlavne románu *Malé ženy*.

Vzhľadom ku komplexnosti danej problematiky nie je možné, aby úzko špecifikovaná publikácia *Literary Childhoods* ponúkla ucelený pohľad na koncept detstva v literatúre, napríklad vyobrazenie detí v samotnej literatúre pre deti a mládež je len ojedinelé. Napriek tomu publikácia spĺňa cieľ, ktorý si autori v úvode stanovili a je nepochybne prínosom v oblasti skúmania problematiky dospelosti v literatúre. Či už laická alebo odborná verejnosť v nej určite nájde zaujímavé a nápomocné informácie, fakty a úvahy pre svoje ďalšie bádanie.

Contact address

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Katedra lingvodickej a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

izemberova@ukf.sk

Abstrakty workshopov

medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzie jazyky a kultúry v škole 8* konanej dňa 30. apríla 2011

Andová Mária, ZŠ sv. Marka Nitra

Edukačné postupy pri vzdelávaní zdravotne znevýhodnených detí v bežnej základnej škole

Príspevok sa zaoberá edukačnými postupmi vo výchovno-vyučovacom procese na bežnej základnej škole, v ktorej sa vzdelávajú formou individuálnej integrácie deti zdravotne znevýhodnené. Prezentuje konkrétne postupy pri práci s takýmito deťmi, ktoré sa osvedčili pri získavaní vedomostí a zručností vzhľadom ich druhu a stupňa postihnutia. Zaoberá sa organizačnou štruktúrou vyučovacej hodiny v bežnej triede základnej školy, kde sú zaradení aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vyučovacími potrebami.

Billíková Andrea, KaaA FF UKF Nitra

Raising intercultural awareness via drama techniques

Using drama in teaching and learning a foreign language has many advantages. Nevertheless, drama in language teaching is a challenge for both language teachers and their learners. Drama is a unique tool to practise authentic communication in instructional setting and to increase intercultural awareness of foreign language learners. In our workshop we would like to share few drama techniques (such as creating setting, characters and drama hook) that we find very useful when working with textbook dialogues. Dramatizing dialogues helps foreign language learners visualize the communication situation, practise various elements of authentic communication, create real characters with different cultural background who act with feelings, emotions and express themselves also non-verbally through their body language.

Gadušová Zdenka, Malá Eva, UKF Nitra

Učme deti hravo

Interaktívny workshop poukáže na význam a miesto hrových aktivít vo vyučovaní cudzích jazykov pre žiakov predškolského a mladšieho školského veku. Bude zameraný na praktickú ukážku niekoľkých hrových aktivít a ich opis.

Hvozdíková Silvia, KLIŠ PF UKF Nitra

Dráma v inkluzívnom vyučovaní anglického jazyka

Cieľom pracovnej dielne je poukázať na možnosti využitia rozprávania príbehu (story-telling) pri vyučovaní anglického jazyka u žiakov s predikciou porúch správania,

s predikciou hyperaktivity a nadania. Primárne je dielňa cielená pre učiteľov žiakov vo vekovej kategórii od 10-15 rokov. Zámerom pracovnej dielne je rozvoj sociálnych zručností (sociálna interakcia na úrovni žiak-žiak a učiteľ-žiak, schopnosť empatie). Obsahom sa rozprávajúci príbeh dotýka témy vnímania hodnôt a sebavnímania.

Jechová Lucia, Straňáková Renata, KLIŠ PF UKF Nitra
Po anglicky od narodenia

Mnohé súčasné moderné matky majú dilemu ako uľahčiť svojmu dieťaťu budúcnosť. Znalosť minimálne troch cudzích jazykov je dnes už štandardom, preto mnohí rodičia vítajú akékoľvek rady ohľadne výučby cudzích jazykov. Tí, ktorí nemajú dostatočnú znalosť cudzieho jazyka sami, často vyhľadávajú kurzy, ktoré dnes už našťastie nie sú raritou ani na Slovensku. Tento príspevok sa ponoril do kurzu anglického jazyka, ktorý bol vyvinutý intencionalne pre deti od troch do 22 mesiacov. Nie je teda žiadnou adaptáciou kurzu pre starších. Baby Best Start, ako sa kurz angličtiny volá, bol vyvinutý tímom psychológov, pedagógov, lingvistov, umelcov z dielne Helen Doron Early English. Jeho obsah je zaujímavý pre všetky deti, ktorých rodičia veria, že dieťa je schopné učiť sa a získať informácie z okolitého sveta už od prvých chvíľ svojho života prostredníctvom zaujímavých príbehov, veselých pesničiek a inšpiratívnych hier. Je známe, že ideálny čas na osvojenie si cudzieho jazyka je obdobie, keď sa dieťa začína učiť aj svoj materinský jazyk. Cudzí jazyk sa pritom učí rovnako prirodzene ako jazyk materinský. Je dôležité aby si dieťa pomocou spoločných cvičení s rodičmi rozvíjalo dôležité emocionálne, poznávacie, zmyslové a telesné danosti. Spoločne sa deti a rodičia učia v malom kolektíve pohybové aktivity, rýmovačky, pesničky, riekanky, základy detskej znakovkej reči ale aj teóriu o vývojových štádiách už v rannom veku dieťaťa. Tieto aktivity pozitívne pôsobia aj na zdravý pocit sebavedomia dieťaťa a prispievajú k jeho spokojnosti. Okrem teórie ponúka príspevok i výsledky z praxe, pozitíva i negatíva odpozorované pri trojročnej praxi.

Kazelleová Jitka, Váňová Tamara, Masarykova univerzita Brno
CLIL do škol – zkušenosti z pilotního ověřování

Príspevok navazuje na prezentáciu prednesenou na konferencii Cudzie jazyky v škole 7 (Nitra 2010) predstavuje shrnutie výsledku práce v pilotnom overovaní výukových materiálu vytvorených v rámci projektu Tvorba metodických predmetu 2. stupne ZŠ a nižšieho stupne víceletých gymnázií.

Kenny Niall, KLIŠ PF UKF Nitra
The benefits of using realia (real objects) to teach English in the classroom

This workshop aims to illustrate the benefits and importance of using real objects to teach English in the classroom – particularly in primary school classrooms. Using real objects

to teach English to children is very important; it gives the students something visual and tangible to look at and touch, it helps to keep their attention and most important of all it makes the lesson fun and more interesting. These objects can also be incorporated into games and activities in order to teach vocabulary or simple grammar points. This workshop will offer teachers and opportunity to see realia being used by a native teacher to teach children vocabulary and grammar points.

Menzlová Beata, ŠPÚ Bratislava
CLIL na hodinách prírodovedy (integrácia s nemeckým jazykom)

Workshop poskytuje praktické ukážky vyučovania a tvorby učebných materiálov z predmetu prírodoveda na 1. stupni ZŠ.

Miháliková Miroslava, Mesárošová Gabriela, ZŠ sv. Marka Nitra
Angličtina pre nepočujúcich

Praktické ukážky metodických postupov z anglického jazyka vo vyučovaní žiakov s poruchami sluchu v integrovaných podmienkach bežnej základnej školy. Prezentácia vlastných materiálov používaných pri práci s deťmi s poruchami sluchu.

Ormandyová Miroslava, SCŠPP Trnava
Inkluzívne vyučovanie žiakov s poruchami učenia (Hyperaktivita, ADHD)

Inkluzívne vyučovanie žiakov z pohľadu poradenskej praxe.

Reid Eva, Kováčiková Elena, KLÍŠ PF UKF Nitra
Prezentácia prvej slovenskej učebnice anglického jazyka pre základné školy

Na trh sa konečne dostáva prvá slovenská učebnica anglického jazyka. Publikácia sa volá *That's us 1* a je určená žiakom 3. ročníkov základných škôl. Skladá sa z učebnice, ktorej súčasťou je CD, pracovného zošita a metodickéj príručky. Učebnica predstavuje mladším žiakom angličtinu hravým a jednoduchým spôsobom. Jej obsah korešponduje so záujmami mladšieho žiaka a jeho svetom. Žiaci majú možnosť precvičiť si slovnú zásobu i gramatické tvary na veselých príbehoch dvojčiat Zity a Zacka. Lekcie sú krátke, texty stručné a množstvo krásnych ilustrácií zabezpečuje názornosť. Súčasťou sú aj cvičenia na výslovnosť, jazykolamy, básničky a pesničky, ktoré umožňujú žiakom získať správnu výslovnosť na základe nahrávok rodenými hovoriacimi. Metodická príručka s slovenským jazykom, pesničky a hudobné podklady týchto pesničiek sú sprístupnené na stiahnutie z internetu. Táto učebnica a pracovný zošit majú ambíciu splňať všetky požiadavky pre úspešné jazykové vzdelávanie žiakov tretieho ročníka a to variabilitou aktivít, organizovaním aktivít do prirodzených situácií, množstvom aktivít zameraných

na opakovanie, uvedomovaním si svojho pokroku pomocou sebahodnotenia a rozvíjaním výslovnosti žiakov pomocou napodobňovania a opakovania.

Stranovská Eva, Fráterová Zuzana, KLIŠ PF UKF Nitra

Využitie aktívneho sociálneho učenia vo vyučovaní cudzieho jazyka pre základné i stredné školy

Workshop sa zameriava na ukážky práce s aktívnym učením vo vyučovaní cudzieho jazyka pre rozličné vekové kategórie. Konkrétne ide o aktívnu prácu žiaka, študenta, kde učiteľ pôsobí ako facilitátor. Učenie sa realizuje v interakcii a spolupráci s inými účastníkmi učebného procesu a je založené na zážitku a skúsenosti, ktoré je charakterizované priamym kontaktom s vecami, ľuďmi a prírodou. Obsahuje tiež uvedomovanie si vlastného prežívania a špecifik vlastnej komunikácie, ktoré facilitujú tvorivé riešenie problémov a. i. Rozvíja i sociálne zručnosti, pracuje so slovnou zásobou a situačnými frázami rôznych tém bežného i osobného života ako napríklad sebazpoznanie, sebahodnota, verbálna, neverbálna komunikácie, kooperácia, riešenie konfliktných situácií a ich pragmalingvistické ukotvenie v interkultúrnej komunikácii.

Turčinová Karina, KLIŠ PF UKF Nitra

Vyučovanie anglického jazyka pomocou interaktívnych učebných pomôcok

Využívanie multimédií a informačných technológií sa stalo súčasťou vyučovacieho procesu na väčšine základných škôl na Slovensku. Cieľom prezentácie je oboznámenie pedagógov z praxe s využívaním interaktívnych učebných pomôcok, konkrétne eBeam-u na hodinách anglického jazyka. Prezentácia taktiež obsahuje video nahrávku vyučovacej hodiny anglického jazyka, na ktorej je vyššie uvedená učebná pomôcka využívaná v praxi, čím autorka podáva konkrétny návrh na jej využitie vo vyučovaní anglického jazyka na základných školách.

Žemberová Ivana, KLIŠ PF UKF Nitra

Počítačom podporované vyučovanie jazyka prostredníctvom literatúry

Pracovná dielňa sa venuje možnostiam využitia informačno-komunikačných technológií, počítača, internetu, prípadne aj interaktívnej tabule pri vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka prostredníctvom detskej literatúry.