

Cudzie jazyky a kultúry v škole 9

Foreign Languages and Cultures at Schools 9

Silvia Pokrivčáková (ed.)



Recenzovaný zborník
z medzinárodnej vedeckej
konferencie

2012

ISBN 978-80-558-0184-1

EAN 9788055801841

Vedecký garanc konferencie:

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (PF UKF v Nitre)

Medzinárodný vedecký výbor konferencie

prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (PF UKF v Nitre)

Doc. Mgr. Světlana Hanušová, PhD. (PdF MU v Brně)

Doc. Věra Janíková, PhD. (PdF MU v Brně)

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (PF UKF v Nitre)

PhDr. Katerina Veselá, PhD (PF UKF v Nitre)

PhDr. Božena Horváthová, PhD. (PF UKF v Nitre)

Organizačný výbor konferencie

Mgr. Jana Ballayová

PhDr. Zuzana Fischerová

Mgr. Radka Grňová

Mgr. Ľudmila Hurajová

Mgr. Silvia Hvozdíková

PaedDr. Jana Luprichová

Mgr. Eva Reid, PhD.

Mgr. Žaneta Rybanská

Mgr. Mária Schmidtová

PhDr. Zuzana Tabačková, PhD.

PaedDr. Jana Trníková, PhD.

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Editorka zborníka:

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Recenzentky zborníka:

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

Jazyková úprava zborníka (anglický jazyk): Ciaran Chapman, B.A.

Obsah/Table of Contents

Úvod	6
Pokrivčáková, S., Slovenská republika K začiatkom systémovej didaktiky angličtiny na Slovensku: Rozhovor s prof. PhDr. Petrom Gavorom, CSc. a prof. PhDr. Richardom Repkom, CSc., autormi prvej slovenskej učebnice <i>Didaktiky angličtiny</i> (Bratislava: SPN, 1987)	7
Aksholakova A. Zh. al-Farabi, Kazakhstan, Yusupova M. A. B., Tajikistan The Orthology: Linguistic Discipline of Modern Russian Language	13
Burulkan Arymbaeva, Kyrgyz Republic Some Difficulties of Academic Writing in Kyrgyzstan Classroom	20
Eva Farkašová, Slovenská republika Cudzí jazyk a žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami	26
Renée Grenarová, Česká republika Jak hodnotíme žáky se specifickými poruchami učení v inkluzivní cizojazyčné výuce	34
Klára Kostková, Česká republika Interkulturní komunikační kompetence v kontextu výuky anglického jazyka: <i>to teach or not to teach?</i>	44
Jana Luprichová, Slovakia Planning the CLIL Lesson	53
Monika Máčajová, Slovenská republika Sebareflexia v pregraduálnej príprave študentov študijného odboru učiteľstvo pre primárne vzdelávanie	60
Zaynidin Mukhtorov, Tajikistan Critical Thinking and Text Adaptation as A Teaching Approaches	67
Zuzana Rebičová, Slovakia CALL – Working in an Online Programme	77
Eva Reid, Slovakia Using TV Adverts in Intercultural Teaching	81

Žaneta Rybanská, Slovakia Using Communicative Language Games in ELT in Slovak Primary Schools	86
Mária Schmidtová, Slovenská republika Organizačná základňa odbornej prípravy učiteľov anglického jazyka na Slovensku	99
Gabriela Siantová, Slovakia Interpreting Seminar as the Supporting Subject in Foreign Language Study: Building-Up Long-Term Knowledge	110
Anna Slatinská, Slovakia Foreign Language Teaching and Creation of European Citizenship through the Means of Intercultural Communication in the Context of Multimedia	115
Zuzana Tabačková, Slovakia Proper Names in the Arabic Translation of Winnie-The-Pooh Stories	124
Jana Trníková, Slovenská republika Neuroveda ako zdroj inovácií v edukačnom procese	129
Yusupova Munirakhon Alihonovna, Tajikistan, Ismoilov Olimkhuja Burhonkhojaevich, Tajikistan Introduction to the Tajik Phraseology	137
Glosa Slavica Gadžova, Macedonia How Well Do We Know Ourselves? Studying Slavic Languages in Slavic Countries: Power, (Auto)Stereotypes And Slavophobia	143
Recenzie/Reviews	
sScott Kuba Elborn ON THE NEW TEXTBOOKS THAT'S US (Kol. autorov. 2012. <i>That's Us. Učebnice angličtiny pre 3. a 4. ročník základných škôl.</i> Bratislava: Príroda, 2010 a 2012)	134
Eva Reid AN INSIGHT INTO TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCES AT ENGLISH LESSONS IN THE CZECH REPUBLIC (Zerzová, J.: <i>Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ.</i> Brno: Masarykova univerzita, 2012, 246 s. ISBN 978-80-210-5725-8)	135

- Žaneta Rybanská 137
CHILDREN'S LITERATURE AS TEACHER'S INSTRUMENT
(Žemberová, I.: *Teaching English Through Children's Literature*. Nitra: ASPA, 2010, 152 s., ISBN 978-80-89477-02-9)
- Trníková Jana 138
NOVINKA PRE UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV
NA PRIMÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA
(Straková, Z., Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita, 2012. 236 s. ISBN 978-80-555-0551-0)
- Eva Reid 140
AN ATTRACTIVE COMBINATION OF A POPULAR SITCOM AND
PHONETIC, SYNTACTIC AND PRAGMATIC ANALYSES OF A SPOKEN
LANGUAGE
(Bílá, M., Džambová, A., Kačmárová, A. 2011. *Fonetické, syntaktické a pragmatické aspekty hovoreného prejavu*. Prešov: PU: Prešovská univerzita, 144 s. ISBN 978-80-555-0429-2)
- Silvia Pokrivčáková 142
VÝSKUM STRATÉGIÍ UČENIA SA V NOVÝCH EDUKAČNÝCH
PROSTREDIACH
(Horváthová, B. 2011. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learning*. Nitra: ASPA, 159 s. ISBN 978-80-89477-05-0)
- Jana Trníková 143
HOW TO APPLY LEARNING STRATEGIES IN A BLENDED LEARNING
COURSE OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES?
(Horváthová, B. 2011. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learningu*. Nitra: ASPA, 159 s. ISBN 978-80-89477-05-0)
- Mária Schmidtová 144
RESEARCH ON RESEARCH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
(Pokrivčáková, S. et al. *Research in Foreign Language Education*. Brno: MSD, 2012. 229 s. ISBN 978-80-7392-193-4)
- Anton Pokrivčák 147
LITERÁRNOSŤ, MEDZILITERÁRNOSŤ, LITERATÚRA
(Dvojrecenzia na Koprda, P. (ed.). 2009. *Medziliterárny proces VI. Teórie medziliterárnosti 20. storočia I*. Nitra: UKF, 540 s. ISBN 978-80-8094-625-8 a Koprda, P. (ed.). 2010. *Medziliterárny proces VI. Teórie medziliterárnosti 20. storočia II*. Nitra: UKF, 608 s. ISBN 978-80-8094-753-8)

Úvod

V dňoch 13. a 14. apríla 2012 sa konal 9. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzie jazyky a kultúry v škole*, ktorú každoročne organizuje Katedra lingvodiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre v spolupráci s Katedrou anglického jazyka a literatúry PdF Masarykovej univerzity v Brne a občianskym združením SlovakEdu. Tohtoročná medzinárodná vedecká konferencia sa konala aj ako súčasť riešenia nasledujúcich projektov:

- APVV-0451-10 Intervenčný lingvistický program;
- Projekt experimentálneho overovania Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov (ŠPÚ Bratislava);
- KEGA 052UKF-4/2011 Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy.

Účastníci tohtoročnej konferencie rokovali v rámci piatich vedeckých sekcií:

1. História a súčasnosť lingvodiky a didaktiky cudzích jazykov.
2. Inkluzívne vyučovanie cudzích jazykov (vyučovanie cudzích jazykov pre integrovaných žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami)
3. Vyučovanie cudzích jazykov pre predškolský a mladší školský vek
4. Cudzojazyčné vzdelávanie pre špecifické účely, odborné cudzojazyčné vzdelávanie a CLIL
5. Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov.

Súčasťou konferencie boli už tradične aj korešpondujúce bloky metodických workshopov pre učiteľov cudzích jazykov, v rámci ktorých si účastníci mohli na vlastnej koži zažiť a odskúšať zaujímavé metódy, techniky a vybrané prvky moderného cudzojazyčného vzdelávania.

Výstupmi z medzinárodnej vedeckej konferencie sú vedecká monografia *New Directions in Teaching Foreign Languages* (ed. Božena Horváthová, Brno: Masarykova univerzita, 2012) a tento zborník vybraných konferenčných príspevkov.

Príspevky v našich konferenčných zborníkoch sa už tradične zaoberajú rôznymi aspektmi modernej lingvodiky, s osobitným zameraním na vyučovanie angličtiny a ďalších „svetových“ jazykov. V porovnaní s minulými ročníkmi je v tomto vydaní akýmsi tematickým osviežením početná skupina príspevkov od autorov, ktorí pôsobia v krajinách strednej Ázie (Tadžikistan, Kazachstan a Kirgistan) a ich príspevky prinášajú nielen nové témy, ale i nové pohľady na témy, ktoré boli v našich zborníkoch už pertraktované.

Novinkou je takisto zaradenie nového žánru - glosy - tentoraz od macedónskej autorky Slavice Gadžovej.

Zborník prác uzatvára blok deviatich recenzií na vedecké publikácie, učebnice a učebné texty z oblasti lingvodiky, kultúrnych štúdií a literárnej vedy.

Na záver by som v mene všetkých autorov chcela poďakovať recenzentkám PhDr. Božene Horváthovej, PhD. a Mgr. Ivane Žemberovej, PhD. za starostlivé prečítanie rukopisu zborníka a za námety na jeho skvalitnenie. Takisto ďakujem pánovi Ciaranovi Chapmanovi, B.A. za náročnú jazykovú korektúru príspevkov a abstraktov v anglickom jazyku.

Editorka

K ZAČIATKOM SYSTÉMOVEJ DIDAKTIKY ANGLIČTINY NA SLOVENSKU
Rozhovor s prof. PhDr. Petrom Gavorom, CSc. a prof. PhDr. Richardom Repkom, CSc.,
autormi prvej slovenskej učebnice Didaktiky angličtiny (Bratislava: SPN, 1987)

Silvia Pokrivčáková, Slovenská republika

V dňoch 13. a 14. apríla 2012 sa na pôde Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií (KLIŠ) PF UKF pod záštitou dekanu PF prof. PhDr. Evy Szóradovej, CSc. konal už 9. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzie jazyky a kultúry v škole*. Tento ročník sa niesol v znamení 15. výročia založenia KLIŠ, ale jej účastníci si v rámci vedeckej sekcie *História a súčasnosť lingvodidaktiky* pripomenuli aj 25 rokov od vydania prvej učebnice systematickej didaktiky anglického jazyka, ktorá stála na začiatku rozvoja slovenskej didaktiky angličtiny ako vedeckej disciplíny. Dovtedy didaktika angličtiny (a iných cudzích jazykov) patrila skôr medzi disciplíny-popolušky, pretože sa všeobecne verilo, že na to, aby človek vedel učiť cudzí jazyk, stačí, ak ho sám dobre ovláda. Preto sa aj učiteľská príprava jazykárov sústreďovala takmer výlučne na lingvistické a kultúrno-literárne predmety odboru. Tou prelomovou učebnicou bola publikácia Richarda Repku a Petra Gavoru *Didaktika angličtiny* (SPN, 1987, 255 s.). Obaja autori nám pri tejto príležitosti poskytli rozhovory o svojich vlastných „angličtinárskych“ začiatkoch, o tom, ako vznikala ich spoločná kniha, ale aj o svojich názoroch na súčasný stav didaktiky anglického jazyka a jej budúcich perspektívach.



Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc. patrí medzi najvýznamnejších a najviac citovaných predstaviteľov slovenskej pedagogiky. Pre mnohých môže byť prekvapujúci fakt, že v archívnych dokumentoch UKF sa „PhDr. Peter Gavora“ uvádza medzi tromi úplne prvými anglistami, ktorí na prelome 60. a 70. rokov pôsobili na vtedajšej Pedagogickej fakulte v Nitre. Preto sme časť rozhovoru s ním venovali aj jeho „nitrianskej histórii“.

Po odchode z Nitry profesor Gavora pôsobil dvadsať rokov ako vedecký pracovník Ústavu experimentálnej pedagogiky Slovenskej akadémie vied (1972-1992). Po zániku ústavu pracoval na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde rozvinul svoje aktivity predovšetkým v oblasti metodológie výskumu vied o edukácii. Vydal viacero monografií, medzi najznámejšie patria *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov* (1979), *Úvod do pedagogického výskumu* (2008) a *Učiteľ a žiaci v komunikácii* (2007). Je členom redakčných rád viacerých odborných pedagogických časopisov (*International Review of Education*, Hamburg; *Studia Paedagogica*, Brno; *Pedagogika.sk*, Bratislava). V súčasnosti pôsobí v Centre výskumu Fakulty humanitných štúdií na Univerzite Tomáša Baťu v Zlíně.

Pán profesor, čo prezradíte zo svojho životopisu angličtinára? Aké boli Vaše prvé dotyky s angličtinou?

Na prvý dotyk s angličtinou si pamätám veľmi jasne. Ako školák som videl v ktoromsi časopise výraz boogie-woogie. Bol to názov vtedy populárneho žánru tanečnej hudby. Mama mi vysvetlila, ako sa to číta. Slová mi zneli veľmi tajomne, hudba tiež.

Ako si spomínate na časy, keď ste angličtinu študovali?

Anglistiku som študoval na Filozofickej fakulte v Bratislave. Vtedy sa cudzí jazyk dal študovať len v kombinácii so slovenčinou. V ročníku nás bolo osem, vtedy to nebolo masové štúdium ako dnes a všetci sme sa dobre poznali a priatelili. Písal sa rok 1960, všade dominovala ruština a angličtina bola skôr nechcená ako chcená. Autentické anglické texty – časopisy, knihy boli prakticky nedostupné. Keď mi priateľ doviezol z Juhoslávie časopis Life, čítal som ho dovtedy, kým som ho nevedel naspamäť – vrátane tiráže. Britské učebnice boli, samozrejme, tiež nedostupné. Kurz gramatiky bol založený na sovietskej učebnici Ganšiny a Vasiljevskij. Na strednej škole sme mali v učebnici angličtiny texty silne ideologicky orientované. Napríklad jedna lekcija bola postavená na tom, že americký čemoch Floyd Patterson sa počas festivalu mládeže zaľúbil do sovietskej dievčiny Very Aralovej (zaujímavé, že si pamätám tieto mená), ale americké úrady bránili ich sobášu. Hm, viete, ako sa po anglicky povie jednotné roľníckej družstvo? Moja generácia áno. O družstvách bola minimálne jedna lekcija.

Ako ste sa dostali k didaktike angličtiny?

K didaktike som sa dostal spontánne. Ako absolvent anglistiky som toho o didaktike jazykov veľa nevedel. Na fakulte sa prednášala didaktika angličtiny veľmi amatérsky, a tak počas učiteľovania som neustále pátral po metodických materiáloch a s bývalými spolužiakmi sme diskutovali o metodických novinkách. Keď som začal učiť na Pedagogickej fakulte v Nitre, žiadali od nás, aby sme publikovali. Vtedy som začal hlbšie študovať všetko, čo mi do ruky prišlo z pedagogiky, psychológie a lingvistiky. Hneď v prvom roku pôsobenia na fakulte som napísal krátky článok o vyučovacej metóde *total physical response*, ktorý mi uverejnil (v duchu tej doby) časopis Ruštinár. Potom už publikovanie išlo ľahšie, najmä v časopise Cizí jazyky ve škole.

Vaše profesionálne začiatky sú spojené s nitrianskou PF (1969). Ako si spomínate na toto obdobie?

Nitrianska Pedagogická fakulta hľadala angličtinára pre fakultatívny kurz, a tak ma zobrali. Zlé jazyka hovoria, že ma prijal dekan Pastier preto, lebo potreboval učiteľa angličtiny pre svoje dve deti. Učil som ich vo svojej pracovni asi jeden a pol roka (odmena bola fľaška Žuboróvky). Kolektív katedry jazykov bol výborný a milo si spomínam na našu šéfkou docentku Benedíkovú. Vládla prísnu, ale spravodlivou rukou.

Zo súpisu Vašich prác vyplýva, že ste na začiatku 80. rokov vydali niekoľko článkov spoločne s p. doc. Malíkovou, ktorá stála pri zrode nitrianskej anglistiky. Vedeli by ste o nej povedať niečo, čo by ostatní nečakali, čo by ich prekvapilo?

S pani docentkou Malíkovou som sa zoznámil až pri odchode z fakulty, vlastne prišla na moje miesto. Obidvaja sme mali zhodný odborný záujem o diagnostikovanie cudzojazyčných schopností. Bola to dôležitá teoretická problematika so silným praktickým dopadom – bolo treba vytvoriť testy pre školy s rozšíreným vyučovaním jazykov. Obdivoval som nesmierny záujem pani docentky o túto tému a tomu zodpovedajúce pracovné nasadenie.

Spolu s prof. Repkom ste spoluautorom prvej československej systematickej monografie Didaktiky angličtiny (1987). V jej úvode píšete, že je sumarizáciou Vašich približne 15-ročných skúseností a výsledkov vedecko-výskumnej práce. Ako sa dnes pozeráte na tých 15 rokov, ktoré predchádzali vydaniu tejto publikácie?

V tom čase som pracoval na Ústave experimentálnej pedagogiky SAV. Bolo to pracovisko zamerané na základný pedagogický výskum a na výchovu vedeckých aspirantov. Ideálne miesto na prácu. Na výskum bolo dosť peňazí, medzi slovenskými a českými pracoviskami boli silné väzby. Všetko bolo previazané tzv. štátnym plánom základného výskumu, čo bola dosť formálna štruktúra. Ale v rámci tohto ústavu bolo dosť tvorivej slobody, takže som sa mohol venovať témam, ktoré som považoval za zaujímavé a prínosné. Žiaľ, ústav v roku 1993 zrušili, podobne ako jej sesterský Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Prahe.

S akým ohlasom sa Vaša monografia stretla? Aké ste mali odozvy?

Je potrebné vysvetliť, aké bolo publikačné prostredie tej doby. Knižka vyšla v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve, ktoré bolo monopolným vydavateľom učebníc a metodických príručiek. Monografia sa dostala do všetkých významnejších knižníc a často sa citovala. Dnes je situácia iná – existuje množstvo publikačných možností, knihy sa vydávajú na rozličných miestach a je niekedy ťažké zistiť, kde vyšla dobrá monografia a ako ju získať. Veľa sa publikuje na internete, ale kvantita nemusí vždy prerásť do kvality.

Postupne ste ťažisko svojej vedeckej aktivity presunuli z poľa didaktiky angličtiny do oblasti metodológie pedagogických vied a pedagogickej diagnostiky. Sledujete dianie v didaktike angličtiny aj dnes?

Priznám sa, že nie veľmi. Pracovná záťaž mi bráni venovať sa iným témam, vrátane didaktiky angličtiny. Mám však dobrý prehľad o prácach doc. Gabriely Lojovej a brnianskej doc. Kateřiny Vlčkovej.

Keď sa povie metodológia didaktiky angličtiny, čo Vás napadne ako prvé?

Metodológia vedy skúma a opisuje základné kategórie a pojmy danej vednej disciplíny, v tomto prípade didaktiky angličtiny. Je to niečo ako filozofia tejto disciplíny. Je potrebné ju odlišovať od metodológie výskumu, ktorá sa zaoberá projektovaním, realizáciou a vyhodnocovaním výskumu. Názory odborníkov na pojem metodológia vedy sa však dosť líšia.

Aké ciele by dnes mala sledovať a akým smerom by sa mala uberať moderná slovenská didaktika angličtiny?

To je otázka pre prognostika. Želám si, aby boli práce našich anglistov také unikátne, že by neunikli pozornosti svetových kapacít a uvádzali by ich hlavné databázy literatúry.

Dúfajme, že sa Vám toto želanie raz naozaj splní. Ďakujem Vám veľmi pekne za rozhovor.

Prof. PhDr. Richard Repka, CSc. začal svoju profesionálnu dráhu v r. 1965 na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove. Od roku 1972 pracoval vo Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave. Po zániku ústavu pôsobil ako vysokoškolský pedagóg na viacerých slovenských a zahraničných univerzitách (Univerzita Komenského v Bratislave, Baylor University in Waco, Texas, U.S.A., Trnavská univerzita v Trnave a i.). Je autorom mnohých vedeckých a odborných prác z oblasti aplikovanej lingvistiky a didaktiky angličtiny (*Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*, 1997; *Gramatika a perspektívy jej učenia a vyučovania*, 2001; *Niektoré teoretické a praktické aspekty komunikatívneho prístupu*, 2004; *Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania*, 2009). V súčasnosti pôsobí ako profesor na Vysokej škole v Sládkovičove.

Pán profesor, čo prezradíte na úvod zo svojho životopisu angličtinára? Aké boli Vaše prvé dotyky s angličtinou?

O angličtinu som sa začal zaujímať už na základnej škole, avšak ťažko sa mi vysvetľuje prečo. Možno preto, lebo som už vtedy veľa čítal beletriu, kde som narazil na anglické mená, ktoré ma fascinovali. Taktiež sa mi v tom čase dostal do rúk krátky anglicko-slovenský slovník a angličtinu som sa začal učiť tak, že som sa naučil naspamäť takmer celé heslo A. Seriózne som sa začal zaoberať angličtinou na strednej škole. Tu som si angličtinu zvolil úplne prirodzene a spontánne, čo bolo zvláštne, pretože to bol rok 1955. A mal som to šťastie, že som mal výborného učiteľa angličtiny.

Ako si spomínate na časy, keď ste angličtinu študovali?

Už v priebehu strednej školy som si uvedomil, že anglický jazyk je to, čo by som chcel študovať na vysokej škole. Okrem angličtiny ma však zaujímala aj francúzština, ktorú som tiež chcel študovať, a tak som si podal prihlášku na štúdium na FF UK v Bratislave, odbor anglický jazyk – francúzsky jazyk. Zhodou okolností sa táto predmetová kombinácia neotvárala, a preto som si musel zvoliť namiesto francúzštiny iný predmet. Vybral som si slovenský jazyk. Prijímaciu skúšku som urobil, a tak som od r. 1958-1963 študoval kombináciu predmetov anglický jazyk – slovenský jazyk. Odhliadnuc od politickej situácie tej doby, štúdium na filozofickej fakulte malo viaceré pozitíva. V prvom rade treba povedať, že išlo naozaj o filologické štúdium, pretože okrem vlastných predmetov sme mali povinnú okrem ruštiny i latinčinu a ďalšie voliteľné cudzie jazyky. Ja som si zvolil francúzštinu, ba dokonca som absolvoval dva semestre taliančiny. V tom čase pôsobil na katedre anglistiky a amerikanistiky aj doc. J. Šimko, ktorý bol uznávaným odborníkom u nás i v zahraničí. A v neposlednom rade na katedre slovenského jazyka vyučovala elita slovenskej slovakistiky: prof. J. Stanislav, prof. E. Paulíny, prof. A. Mráz atď. Azda najväčším handicapom tohto šťastného obdobia v mojom živote bolo to, že som nemohol vycestovať do žiadnej anglickej hovoriacej krajiny.

Ako ste sa dostali k didaktike angličtiny?

Didaktiky jazykových predmetov sa počas môjho štúdia prakticky nevyučovali, pretože prevládal všeobecný názor, že najdôležitejší je odbor a keď študent zvládne odbor, bude ho vedieť aj vyučovať. Na to stačí pedagogika a psychológia. Ja som vlastne absolvoval iba ojedinelé prednášky z didaktiky anglického jazyka a šesťhodinovú prax na škole. To mi stačilo na to, aby som sa uplatnil ako stredoškolský učiteľ anglického jazyka na strednej ekonomickej škole, kde som po skončení vysokej školy jeden rok vyučoval. Didaktiku angličtiny som začal

seriózne vnímať, až keď som začal pôsobiť na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove v r. 1965. Mal som to šťastie, že som mohol absolvovať študijný pobyt na University of Michigan, Ann Arbor, USA, v rokoch 1966/67. Tam som mal naozaj veľa možností oboznámiť sa s didaktikou (aplikovanou lingvistikou) anglického jazyka i ďalších cudzích jazykov, pretože na tejto univerzite vznikol audiolingvizmus a pôsobili tu pred mojím príchodom takí významní odborníci ako Ch. C. Fries a R. Lado, ktorí položili teoretické základy tejto didaktickej koncepcie a súčasne vytvorili sériu učebníc anglického jazyka pre cudzincov (English Sentence Patterns, English Pronunciation, atď).

Spolu s prof. Gavorom ste spoluautorom prvej československej systematickej monografie Didaktiky angličtiny (1987). V jej úvode píšete, že je sumarizáciou Vašich približne 15-ročných skúseností a výsledkov vedecko-výskumnej práce. Ako sa dnes pozeráte na tých 15 rokov, ktoré predchádzali vydaniu Didaktiky angličtiny?

Didaktika angličtiny (1987), ktorej som spoluautorom, je naozaj výsledkom približne 15 rokov intenzívnej vedecko-výskumnej práce v oblasti didaktiky cudzích jazykov, ktorej som sa venoval na Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave, kde som začal pracovať v r. 1972 po viac-menej nútenom odchode (v období tzv. normalizácie) z FF UPJŠ v Prešove. VÚP v Bratislave bol v tom čase naozaj vedecko-výskumným pracoviskom, ktorý mohol vykonávať aj školiacu činnosť (CSc.). Tu sa tvorila teória tvorby učebných osnov i učebníc, koncipovali sa nové osnovy a učebnice, nové učebné osnovy a učebnice sa experimentálne i sumatívne overovali, tvorili sa metodické príručky, koncipovali sa modely procesu výučby a pod. Bolo to naozaj veľmi plodné obdobie. Jeho jedinou nevýhodou bolo to, že sa všetko uskutočňovalo pod vplyvom vtedajších ideologických pomerov.

S akým ohlasom sa Vaša monografia stretla? Aké ste mali odozvy?

Nemám presné informácie o ohlasoch na našu monografiu. Pokiaľ viem, dosť často bola citovaná. V súčasnosti z pochopiteľných dôvodov je jej citovanie zriedkavejšie. K tomu by som chcel ešte dodať, že našu *Didaktiku anglického jazyka* treba vnímať v súvislosti s *Didaktikou cizích jazykú* (Praha: SPN, 1988), ktorej autormi sú J. Hendrich a kol., do ktorej som prispel ako jediný spoluautor zo Slovenska.

Keď porovnáte situáciu v didaktike angličtiny vtedy a dnes, v čom vidíte najvýraznejšie zmeny za posledných 25 rokov?

Čo sa týka zmien v oblasti didaktiky angličtiny i ďalších cudzích jazykov za ostatných 20-25 rokov, za najväčšiu zmenu považujem predovšetkým fakt, že didaktiky jazykov sa stali profilovými disciplínami na vysokých školách, ktoré pripravujú učiteľov cudzích jazykov. Zvýšila sa inštitucionálna základňa, zvýšil sa počet doktorandov (dokonca nastala inflácia doktorandov), teoreticky a metodologicky sa značne pokročilo, začali sa rozpracúvať nové témy týkajúce sa najmä vyučovania interkultúrnej komunikácie, využitia multimédií, atď. Je však nepochopiteľné, že mnohí didaktici po r.1989 pri riešení špecifických problémov v nedostatočnej miere berú do úvahy výsledky skúmania tejto problematiky, ktoré sa dosiahli pred rokom 1989. Niet potom divu, že objavujú už dávno objavené. Zvýšili sa čiastočne aj publikačné možnosti, avšak úroveň príspevkov je v mnohých prípadoch nízka, pretože príspevky pred ich uverejnením nie sú kvalifikovane a kriticky posudzované. Ba možno povedať, že sa zvýšila kvantita na úkor kvality. Chybou je i to, že do didaktiky angličtiny začali hovoriť aj ľudia, ktorí sa profesionálne venujú iným predmetom.

Pôsobili ste a pôsobíte ako uznávaný vysokoškolský pedagóg na viacerých univerzitách a vysokých školách doma i v zahraničí. Boli ste školiteľom a oponentom stoviek diplomových a desiatok dizertačných prác, ako aj oponentom mnohých habilitačných prác/konaní. Ako hodnotíte vývoj a metodologickú úroveň súčasnej slovenskej didaktiky angličtiny? V čom vidíte jej rezervy?

Máte pravdu. Pôsobil som na niekoľkých univerzitách. Bol som aj hosťujúci profesor na jednej americkej univerzite (Baylor University), kde som však nevyučoval didaktiku, ale anglickú syntax. V súčasnosti som ešte garantom štúdia na jednej zahraničnej univerzite (Poľsko) a na plný úväzok ešte vyučujem aj na jednej slovenskej vysokej škole. Môžem teda porovnávať. Teoretická a metodologická úroveň slovenskej didaktiky angličtiny je prinajmenšom nevyrovnaná. Vo väčšine prípadov sa považuje za pedagogickú disciplínu (didaktika je pedagogický termín), avšak mnohí vysokoškolskí učitelia ju skôr chápu ako aplikovanú lingvistiku. U tých, ktorí ju chápu v pedagogickom zmysle, sa zanedbávajú také relevantné disciplíny ako morfo-syntax, teória komunikácie, sociolingvistika, diskurzívna analýza a pod. U tých, ktorí nazerajú na predmet z aplikačno-lingvistického hľadiska, sa zasa zanedbávajú didaktické zásady a princípy. Vzhľadom na to, že celá výučba anglického jazyka by sa mala sústreďovať na dosiahnutie komunikatívnej kompetencie, každý učiteľ ako sprostredkovateľ medzi teóriou a praxou by mal vedieť aplikovať komunikatívny prístup. To predpokladá, aby vedel, čo je to komunikácia ako inferenčný proces, čo je to kontextualizácia, čo je to komunikačná situácia, aké kognitívne procesy participujú na osvojovaní jazyka a pod. Mnohí učitelia totiž vyučujú bez toho, aby si uvedomili, ako si žiaci cudzí jazyk osvojujú.

Aké ciele by dnes mala sledovať a akým smerom by sa mala uberať moderná slovenská didaktika angličtiny (jednak v oblasti základného výskumu a jednak v oblasti praktickej prípravy budúcich učiteľov a kontinuálneho vzdelávania praxujúcich učiteľov)?

Ak chceme zvýšiť efektívnosť výučby anglického jazyka na našich základných a stredných školách či nefilologických fakultách, musíme predovšetkým zlepšiť teoretickú a metodologickú prípravu učiteľov na vysokých školách (pedagogických i filozofických fakultách). Každá vysoká škola pripravujúca učiteľov anglického jazyka by mala ponúkať prinajmenšom dva kurzy didaktiky – jeden pre tých študentov, ktorí budú vyučovať na základnej škole a jeden pre tých, ktorí budú vyučovať na strednej škole. Tomu sa musí podriaďiť aj výber jazykovedných disciplín. Osobitnú pozornosť treba venovať príprave učiteľov anglického jazyka pre stredné odborné školy. Čo sa týka základného výskumu, ten sa musí v prvom rade orientovať jednak na permanentné overovanie efektívnosti základných pedagogických dokumentov (učebníc) a jednak na samotný proces a jeho modelovanie, ako aj na hľadanie optimálnych modelov procesu osvojovania cudzieho jazyka a psycholingvistickú problematiku učenia a osvojovania si dvoch cudzích jazykov. Do tohto kontextu možno zaradiť skúmanie autonómneho učenia a využívanie multimédií.

Ďakujem Vám veľmi pekne za rozhovor.

THE ORTHOLOGY – LINGUISTIC DISCIPLINE OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Aksholakova A.Zh. al-Farabi, Kazakhstan
Yusupova M. A. B. Gafurov, Tajikistan

Abstract

The interest in language is at the same time the interest in the man himself, because an important characteristic of man is how he uses language. This thesis explains the reason why one needs knowledge about why and how to use the language. This article analyses the different views concerning to the concept of “Orthology” and closely related notions "correctness" and “standardization”; understanding of Orthology as a linguistic discipline within the framework of speech is grounded.

Key words

orthology, literary standard, culture of speech, variability, uzus, codification, the standard speech

Introduction

Language can exist, as a rule, constantly changing over the time. The changes of literary standards can serve as an illustrative manifestation of the dynamics of language (Graudina, Sirotinina, Kostomarov, Karaulov). In this regard, different variations and variants occur in any language: what was considered as a standard a few years ago may be a deviation from it today. The changes which occurred over the last decade in the Russian language are connected with the development of new areas of its use. First of all, actively and widely intruded in our lives the language of computer technology and the language of the market and market relations are example to it.

In the rapid and complicated process of the development of modern Russian language it is obvious to have variations, the negative effects in its use, in ways of use of different stylistic tools, in the practice of word derivation and word usage, in relation to literary and linguistic standards.

According to Vinogradov, the reasons of such deviations from the purity and correctness of speech a lot “incomplete command of standards of literary expression, lack of careful attitude to language traditions, the inability and unwillingness to understand the semantic qualities of different words, the impact of “bad fashion”, different jargons, the desire to use word or phrases that seem to be sharp and expressive, and many others that indicates weak culture of speech, absence of the “language instinct” (1999, p. 119).

Concerns of the state and society about the state of speech culture lead to increased attention to this problem. Gradually a new social order is formed – to bring up a cultural man in the respect of language. Targeted training of the speech communication is becoming an integral part of

higher education: the course “Russian Language and Culture of Speech” is included in the State standard of high school of all non-philological directions and specialties.

In the 1920s the problem of standardization of Russian language was of a great importance. This was due to the social needs of that time: the elimination of illiteracy, the popularization of education, the development of textbooks and dictionaries and introducing the people to the achievements of Russian and world culture.

Terminology

Nowadays the work on the development of the concept “Orthology” is actively conducted in the domestic linguistics what indicates a growth of interest in the orthology. The term Orthology («ortos»=correct, «logos»=speech, a word, a rule) was fixed in the linguistic literature of the 1960s of 20th century and it is typical for works of standardization and standardizing character. At the initiative of Akhmanova, Belchikov and Veselitsky a special linguistic discipline Orthology was introduced. Named authors believed that the standardization of speech requires an appropriate theoretical research in all sections of linguistics - phonology, morphology, syntax, lexicology, linguastylistics. According to the authors to generalize these studies, a special linguistic discipline which object is the study of standards of "correct", the literary speech - orthology (Akhmanova, Belchikov, Veselitsky, 1960) was founded.

The concept of orthology is associated with the acquisition of oral and written literary language rules – the rules of pronunciation, stress, grammar, punctuation, word usage, i.e. the study of the standard component of the culture of speech.

This concept is considered in the works of linguists belonging to different linguistic schools and different trends of the science about the language. More often people appeal to it in the research connected with the study of speech deviations from literary standard as well as in the studies on culture of speech which is typical especially for Russian (Akhmanova, Vinogradov, Vinokur, Gorbachevich, Istrina, Krysin, Larin, Lopatin, Graudina, Rosenthal, Ozhegov, Peshkovski, Skvortsov, Scherba, Yakubinsky) and Czech linguists (Gavranek, Gauzanblas, Edlichka, Mathesius).

The term “orthology” was first fixed in the *Dictionary-Reference Book of Linguistic Terms* by Rosenthal, Telenkova: “Orthology is the study about the correctness and standard speech” (1985, p. 182). A more detailed description of the term represented in the encyclopaedia “Russian language” (Graudina, 1997). The author of the entry, Graudina interprets the orthology as “a branch of linguistics, the object of which is the theory of correct speech.”

Vinogradov considers orthology as a part of science about the culture of speech, “as a relatively autonomous field of research, the object of which is the standard language” (1996, p. 124). Close point of view is shared by Valgina defining orthology as “a branch of linguistics that studies trends in the development of standards and defines the bounds between the variations within the standard and deviations from it” (2001, p. 295).

A number of researchers adhere to a narrow understanding of “Orthology”, considering it as a science which object is an exceptional "formal variation" (Vinogradov, Postnikov). The category of variation is recognized as the main category of Orthology. “The complex functioning of ...elements of old and new quality, different and various means of expression for similar or even for the same phenomena for the given period of language, according to the researchers, is the subject of orthology”. Variation as the central object of analysis distinguishes orthology from descriptive linguistic disciplines. It is noted that Orthology not only fixes the new trends in the development of language, but also gives them an evaluation trying “to establish in each case the

boundary that separates the deviations and variations within the literary standards from the changes that go beyond it” (1965, p. 89).

The breadth and vagueness of the object of orthology was under the linguistic discussions (remember Skrebnev)¹ for several times. But the necessity of the study of the ways of transforming variants and the study of standard and variability as a certain linguistic concepts was clear.

The study of standards in the functional variation and subsystems of literary language is becoming an important trend. This fact determined one of the most prospective tasks of orthology – codification of oral speech. In addition, the sphere of interest of orthology includes both literary language and other forms of existence of national language such as slang and vernacular, which should also be subjected to orthologic evaluation, as these forms of language existence have a huge impact on the literary Language uzus in modern conditions.

Research base

Most work is done by Saratov Ortologic-communicative University which issued a collective monograph *Good Speech* (Sirotinina, Kormilitsina, 2007), one of its chapters is called “The correctness is a necessary but insufficient criterion for good speech”.

Nowadays the study of commercial texts needs to be analysed. Nikonorova studies small commercial genres (private ads, news tickers on TV, etc.) in a pragmatic, cognitive and orthologic aspects (Nikonorova, 2005). A huge amount of textbooks on training of culture of speech communication for different categories of students and specialities are being published (Vvedenskaya, Pavlova, 1995; Goikhman, Nadeina, 1997, Kupina, Matveeva, 1995; Smelkova, 1997; Kazartseva, 1998; Kuzin, 1996; Skvoretzkaya, 2000; Graudina, Shiryaev, 1997; Graudina, Shiryaev, 1994; Vvedenskaya, Pavlova, 2001; and others).

Chernyshev’s work on *The Correctness and Purity of the Russian Language: Experience of Russian Stylistic Grammar* (1990, 2nd and 3rd edition, 1913-1915) had a significant influence on the development of theory and practice of culture of Russian speech. The given book is based on factual material extracted from the works of Russian writers and publicists of 19th - early 20th century. Skvortsov considers this book “keeps topicality even in our time in its most important recommendation” (1996, p. 41).

Issues of culture of speech in modern society are of primary importance. Most scientists (linguists, philosophers, psychologists, sociologists, and teachers) are concerned with the reduction of general level of speech culture and believe that it is necessary to conduct systematic work on the formation of linguistic and communicative competence of native Russian speakers. According to the scientists this work should be started in pre-school age, as the interest of a child arises to the language in the period of learning of the skills to read and write.

¹ “Judging by the meaning of the word “Orthology” is a new sphere of science would have seemed to state and exclude linguistic mistakes. But the line between the “mistake” and many of the considered new formation are not linguistically defined in the article. Linguistic “mistake” is fundamentally different from the mistakes in the perception of reality not just because of the fact that linguistic standards are in common usage and not truly by nature, but also because of its historically transient character. New formation is a mistake legalized by usage. The widest usage of linguistic fact, the more reason to subject it to scientific analysis, and the less reason to evaluation judgments. This faulty circle is quite avoidable in the popular textbooks on culture of speech, but not in theory.”

Nowadays the teaching of Russian language in primary school has a communicative trend. It is reflected in the programs of “Speech” (Mali, etc.), “Culture of Communication” (Lemiaskina, Sternin), “Children's Rhetoric in Stories and Pictures” (Ladyzhenskaya).

The above mentioned communicative-activity trends of orthology is easily visible in the literature of recent years, for example, in chapter “Orthology” of the book *Cultural and Speech Situation in Modern Russia* (the authors of the section: Krysin, Shiryaev, Matveeva, Ermakova, Zemskaya), in the article of Zhukova “Orthology: The Transition to the Communicative-activity Learning” in the collection *Russian Language: Historical Destinies and the Contemporaneity* (2001), in the collection *Good Speech* (2001). They can be clearly seen in the modern schooling linguadidactic programs aimed at the development of children speech abilities.

Orthology, according to Golev (Modern Russian Orthology: Concept, Content and Course Programme at the Faculty of Philology), “is not a discipline associated with the lists of correct and incorrect spelling or writing of certain sounds, words, phrases in weak (variant) positions. This is the science about the standard language as a system object with a complicated multi-level organization. In this attitude the correctness criterion is not distracted from the speech “model” which is uniquely prescribed by orthologic memorandum to easy the (definite) choice, but as a communicative task of the given type of speech product in the given communicative conditions.

The standard regulates the choice of one of the optional variants provided by the language of a speaker”. In his opinion, each of the variants potentially relevant in certain communicative situations, “Orthology is a science that is eager to find its place in the theory and practice of speech studies, rhetoric, culture of speech, stylistics. In this understanding the orthology is dialectic of tolerance and purism, creativity, which regulates and prescribes linguistic units.”

Orthology as a linguistic discipline

Teaching to culture of speech and particularly orthology is topical for philological auditorium where it is important to form theoretical basis of modern linguistic courses. Chuvakin (Orthology and rhetoric as basic disciplines of communication training of specialists on the direction of "Philology") focuses students` attention to all aspects of the standard. They are linguistic, communicative and pragmatic, ethical that corresponds to the tasks of orthologic teacher training in the sphere of communication studies: the main content of the first is based on linguistic data and at the same time go beyond its substantive fields - in the sphere of theory of communication, stylistics and rhetoric.

At each level of education the orthology course is directed to the solving of specific tasks. The main task of the orthology in the bachelor's stage: to acquire competence in the field of culture of language acquisition, culture of speech communication and to get primary information from the theory of orthology, as well as to develop general communicative skills of a graduate and his ability to professional communication, to improve the level of acquisition of professional communication standards. Orthology as a discipline in master`s course is supposed deeper level of acquisition of standards by graduates and professional communications including its scientific-research and business components, the acquisition of applied aspects of the philologist-orthologist (editing, etc.) activity, as well as to have profound information from the theory and history of the standard development and orthology, the development of ideas about the basic processes and tendencies of the language and communication development.

In this regard, standardization activity, in its theory and practice is becoming more popular: “Culture of speech both in the field of research and teaching is designed to be in the forefront of

humanitarian cycle of knowledge, if to take into account first of all standard, educational and pedagogic direction of this activity” (Graudina, 2001).

Conceptual idea of psychological and psycholinguistic research (Cohen, Morton, Leontiev, Krasikov, Norman, Murzin, Zalevskaya) is in great importance for orthology which says that the deviations are necessary part of speech activity. “Standard and nonstandard ... not only logically imply each other. Actually they are merged, and to line more or less distinct boundary is not possible” (1989, p. 6). The provisions about the mechanisms of violations of standards lead the researchers to a conclusion that “no matter how unique and individual may be deviations from “ideal” course of speech production, they are based on defined rules and tendencies peculiar to the given language.”

Thus, on the one hand, the possibility of speech disruptions is inherent in the language system, on the other hand, it is determined by individual-psychological characteristics of the communicants, the level of their memory development, as well as the level of language acquisition, its standards and principles of functioning (Krasikov, 1980, Kukushkina, 2000, etc.).

Orthologic standards have prescriptive (prescribing, i.e. mandatory) character and therefore it is codified, pragmatic standards have restrictive (restrictive, i.e. optional) character and therefore it is not codified. A sentence supposed to be ideal from the orthologic point of view, but from the pragmatic point of view it is incorrect (ambiguous, not clear, etc.). That’s why both prescriptive and restrictive standards should be followed in speech practice. It is considered that the acquisition of language standards should take two stages: first orthologic, then pragmatic standards are learnt.

Lexicography

In practice the concept of orthology found its expression in the development of a special genre of Russian language dictionaries, they are standard dictionaries and reference books, which are called orthologic. Orthologic dictionaries are considered to be the dictionaries which “meet the tasks to improve speech and language, strengthen the actual standards of literary language” (Graudina, 1997, p. 298).

In the 1950s of 20th century a special period started in the development of orthologic dictionaries, they were focused on difficult cases of the spoken and written language units use, the correction of mistakes relating to the two levels of language – grammar and orthoepy, as well as to the standards of word usage. The theoretical idea of the development of the system of correct speech dictionaries was based, which capacity would be to reflect the main features of the variant standards of Russian language of its current state.

Orthologic dictionaries are significantly different on the selection of material, the object of lexicographic description and the means of description of dictionary units. It can be noted that remarkable results have been achieved in the present codification, i.e. in the development of orthologic dictionaries. These dictionaries help overcome difficulties that arise in the practice of communication. There are three main types of orthologic dictionaries:

1. Orthologic dictionaries reflecting the standards of oral speech, especially pronunciation and stress;
2. Orthologic dictionaries which fix problems of the modern lexical word usage, cases of displacement of meanings, and their unreasonable expansion or contraction, tautological combinations, contamination of phraseology, etc.;
3. Orthologic dictionaries of grammatical type indicating the correct choice of grammatical variant that describe the formation and meaning of grammatical forms.

Typology

Recognized modern interpretation of orthology as an independent trend of linguistics is the typology of standards formulated by Edlichka (rok). It consists of three orthological classes:

- 1) formational (systematic) standards – “a set of linguistic means and their usage regularity typical for this form of language existence which it is charged by communicative society and in accordance with it the given communicative society uses it as compulsory one”;
- 2) communication standards – orthological formation is closely connected with the process of communication due to communicative situation and regulating the usage of not only verbal but also nonverbal elements;
- 3) stylistic standards - orthological phenomena which do not limit the problem of choice and usage of language means in the text, but covering verbal, thematic and actually textual components (Graudina, 1999, p. 140).

The concept of the Czech linguist expanded the subject field of orthological research: scientists focused their attention on to the communicative, genre and stylistic standards. However, formational, i.e. linguistic standards were on the periphery of the research programs which are not still studied thoroughly. For these reasons, the system standards may be the subject of special, independent research.

Conclusion

The authors (Abdurakhmanova, Atazhanova, Isabekov) of “orthologic orientation classes on practical course of Russian language” were presented a term “orthologic exercise” focused on the analysis of common non-standard language means and the “weak areas of the system of literary and linguistic standards” and suggest to introduce orthologic (cultural speech) material at each class on the practical course of Russian language. It will help, according to the authors, to expand linguistic, that means philological and humanitarian equipment of students, help them better understand language system, and the most important, the rules of its social use. There are a number of terms: directive orthology, orthologic standard, orthologic dictionary, orthologic evaluation, orthologic recommendations, orthologic basis, orthologic codification, orthologic interpretation, orthologic choice, orthologic trends, orthologic analysis, orthologic procedure, orthologic memorandum, orthologic problems, orthologic didacticism, and grammatical orthology. It indicates the formation of the terminological nest and the productivity of the term Orthology.

References (transliterated):

- AKHMANOVA, O. S, BELYAEV, V. D., VESELITSKY, V. V. 1965. *Ob osnovnyh ponyatiakh “normy rechi” (Orthologia)*. Moskva: Nauka.
- AKHMANOVA, O. S, BELCHIKOV, Y. A., VESELITSKY, V. V. 1960. K voprosu o “pravil’nosti” rechi. *Voprosy yazykoznanija*. 1960/№ 2.
- EDLICHKA, A. 1987. *Tipy norm yazykovoi komunikacii: Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. № 20. Moskva: Progress.
- GOIKHMAN, O. YA., NADEINA, T. M. 1997. *Osnovy rechevoi komunikatsii*. Moskva: INFRA-M.
- GRAUDINA, L. K. 1997. *Ruski yazyk: Entsiklopedia*. Moskva: Droga.
- GRAUDINA, L. K., SHIRYAEV, E. N. 1994. *Kul’tura parlamentskoi rechi*. Moskva: Nauka.

- GRAUDINA, L. K., SHIRYAEV, E. N. 1996. *Kul'tura ruskoj rechi I effektivnost' obshenia. // Sovremennye otechestvennye i zarubezhnye issledovania v oblasti kul'tury rechi.* Moskva: Nauka.
- GRAUDINA, L. K., SHIRYAEV, E. N. 1999. *Kul'tura ruskoj rechi.* Moskva: Norma-INFRA.
- KAZARTSEVA, O. M. 1998. *Kul'tura rechevogo obshenia: teoria i praktika obuchenia.* Moskva: Flinta.
- KUZIN, F. A. 1996. *Kul'tura delovogo obshenia.* Moskva.
- KUPINA, N. A., MATVEEVA, T. V. 1995. *Pravil'nost' rechi i osnovy rechevogo etiketa.* Yekaterinburg: Sred.
- MURZIN, L. N. 1989. *Norma, rechevoi priem i oshybka s dinamicheskoj tochki zrenia. // Rechevye priemy i oshibki: tipologia, derivatsia, funkcionirovanie.* Moskva.
- NIKONOROVA, O. G. 2005. *Malye reklamnye zhanry v pragmaticheskom, kognitivnom i ortologicheskom aspektah: Na primere begushei stroki.* Research work: 10.02.01. Omsk.
- ROSENTHAL, D. E., TELENKOVA M. A. 1985. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov.* Moskva: Prosveshenie.
- SIROTININA, O. B., KORMILITSYNA, M. A. 2007. *Horoshaya rech'.* Moskva: URSS.
- SKVORETSKAYA, E. V. 2000. *Kul'tura rechi.* Novosibirsk: NGPU..
- SMEJKOV, Z. S. 1997. *Delovoi chelovek: kul'tura rechevogo obshenia.* Moskva. Available at: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/4%20G.T.Abduraxmanova,N.A.Atajanova,I.N.Isabekov.pdf>
- VALGINA, N. S. 2001. *Aktivnye protsessy v sovremennom rusском yazyke.* Moskva: Logos.
- VVEDENSKAYA, L. A., PAVLOVA, L. G. 1995. *Cul'tura i iskustvo rechi.* Rostov-na-Donu.
- VINOGRADOV, S. I. 1996. *Normativny i komunikativno-pragmaticheski aspekty kul'tury rechi. Kul'tura ruskoj rechi i effektivnost' obshenia.* Moskva: Nauka.

Contact

Aksholakova A.Zh. al-Farabi
Kazakh National University (Kazakhstan)

Ph.D. Munira Yusupova
12 micro district, house 149, flat 18
735700, Tajikistan, Khujand city
e-mail: mmmunira@yahoo.com

SOME DIFFICULTIES OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH

Burulkan Arymbaeva, Kyrgyz Republic

Abstract

This paper considers the students problems of Academic writing in Kyrgyzstan, and states the reasons of poor result and finds the ways of solution students' writing problems. During the former education system, writing task was not given high priority and many of the examination were conducted orally in our country. Nowadays everything is changing in the world, as well as in the education system of our country and our high education system has to change the curriculum according to the Bologna process, which we are preparing to implement in the future. It is necessary to teach our students for more writing classes as the requirement of the new system of education. Now, as an independent country, we cooperate with many other foreign countries in education system and our students face problems of academic writing, when they study abroad. The main problem is lack of knowledge of our students in writing statement of purpose essays, various types of essays as descriptive, argumantative, opinion and TOEFL writing tasks, or various kinds of letters which causes the failure of our students at the examinations when they apply to foreign study programs. The given article deals with the problems of academic writing and focuses on the solution of these problems on writing research paper and academic essays.

Key words

research paper, body paragraphs, writing process, topic sentence, thesis statement, coherence, academic essay, paragraph strategies

Introduction

For non native speakers of English, it is difficult to write academic papers as research papers, academic essays, various kinds of official letters in English and students face the following problems while writing, there are several reasons for that and the following statements highlite the solution of problems and show the way how to avoid obstacles of writing and to understand fully what the academic writing is.

Common problems of academic writing in English for nonnative speakers.

Thanks to the democracy, our state became an independent country and it helped us to open the way to foreign countries to cooperate in every field of development. Cooperation between the Universities with foreign countries contributes to the development not only of education system but all the fields of industry, agriculture, business and other fields of development of our country. There are several foreign donor programs in our country and more attention is paid to educational programs which help to prepare future leaders of our developing country. More students want to apply to foreign study programs every year, but the lack of knowledge of academic writing prevents them from writing good statement of purpose essays, writing various kinds of official letters and filling application forms which cause the failure. The problem is before, the writing

task in English was not given high priority and many of the examinations were conducted orally. Nowadays everything is changing in our country, as well as in the education system and students are responsible to complete writing academic papers for their sessions, for their graduation examinations and they need to write various kinds of official letters for getting a good job in future. Many students who enter universities are innadequately prepared for academic work. They often don't know how to a write research paper, a course paper, academic essays, how to write official letters and other writing activities, because of the lack of knowledge of academic writing. And the following statements prove the obstacles and focus to find the ways of solution of these problems.

Defining the problems of writing

And why is writing difficult? Writing is the most difficult task in comparison to all skills of learning English. It is impossible to complete it in short time for non native speakers of English. Why is it a difficult activity? Byrne (1993, p. 4-5) defines three problems of writing as **psychological, linguistic and cognitive**. **Psychological** problem is that there is nobody to interact and no benefit of feedback, you work with an unseen audience. **Linguistic** problem causes that in writing you should be more careful than in speaking. While talking, your audience's reaction, expression, gestures, comments, questions can clarify you and incomplete and ungrammatical utterances usually pass unnoticed. In writing, we should keep the structure of sentences, sequences of tenses and other grammatical features (Pokrivcakova, 2010). **Cognitive** problem is that speaking is more natural than writing. Writing is learned through a process of instructions; we have to learn to organize our ideas in order to make it understandable to the readers who are not known to us.

Problems of preparation materials for academic writing

Writing is not speaking and it takes much effort to learn how to write. Writing is not an easy task to complete in one sitting. It takes much time to be prepared; you can compare it with the building of a house. Imagine that you are building a house, how much time does it take for preparation of design, materials, you should put a firm basement, straight walls and cover with the roof and at last you need to polish your house putting framework, giving paints and doing other tremendous job. The same task is required for writing.

The writing process

In writing, like in building a house, you need to pass through several stages as **pre-writing, writing** and **post-writing**. In the **pre-writing** stage you generate ideas about what to write, brainstorm or make a list of possible ideas, facts, and examples to support your topic. Then you gather materials to support your ideas; reading books, references, talking to professionals, requiring mass media or looking for real life examples. Nowadays more students go to Internet and use search sites as Google, Wikipedia etc.. After reading you need to write a brainstorm list and you have to narrow your listed ideas jotting down the list about what you like to write more.

In the **writing** process first of all you need to write your generated ideas by brainstorming into an outline. You write organizing your gained materials to support your idea into a certain pattern. You need to write a topic sentence and underline it to remind you on the focus of the topic. While writing the first draft you needn't worry about grammar, spelling and punctuation, you can do it in the proofreading process

In the **post writing** process you need to examine your written paper or examine it, omitting unnecessary words and sentences, correcting errors and mistakes, punctuation and spelling. Revising it you can change the content to improve your writing if necessary. Writing is more abstract than building a house and it takes more time to think and to write logically and coherently.

And what is **academic writing**? What is the difference between academic writing and other kinds of writing such as personal, creative, literary, business writing? (Oshima, Hogue, 1998, p. 2) Its differences can be explained by its special audience, tone and purpose. Academic writing is formal and serious in tone. It is more disciplined and objective. It is different in style from reading popular magazines and journals. They try to entertain their reader in relaxed manner and don't try to prove anything. In academic writing, you need to demonstrate your point of view supporting with relevant materials taken from other sources. You need to think that you are communicating on educated level with other intelligent people. At the beginning of the academic paper, an academic writer should clearly tell the reader what information he is going to give. The academic writer doesn't try to entertain the reader or to surprise but it shouldn't be boring. Academic writing are writing research papers of diploma papers of masters and bachelors, doctoral dissertations, academic essays and other official papers. These papers have several characteristics in common. Their purpose can be informative, expository, persuasive and it can explain a concept, prove a thesis, trace an experimental research or argue an issue (Ruppel, Vesela, 2010, p.11). The audiences are teachers, professors or researchers. In the first paragraph of the academic paper you begin writing with the Introduction which gives background information what about the academic paper will be written. Body paragraphs explain ideas and gives information. The conclusion summarizes ideas and closes the discussion. This basic structure is the same for all academic papers.

Writing a research paper

Research paper focuses on writing a paper using information from other sources to support your own idea and input on the given topic. You can search for information from books, Internet, video films, scientific journals for your research paper. You need to approach the research process step-by-step; reading, understanding, writing including strategies for analysis, synthesis, presentation, citation and writing references. You need to analyze the information and ideas contained in the source which is important to take for your research and which is not. It means any writing which uses information gathered from other sources to add support and validity to the ideas presented in your paper (Ruppel, Vesela, 2010, p.12).

Problems of writing a research paper and academic essays

Many students have to write research papers for their sessions and the problems they face are the lack of knowledge of introducing their research paper, how to put the topic sentence, thesis statement and putting of chronological order in the research paper. It is difficult for them to put the logical division of ideas, transition of paragraphs and how to use cohesive devices in the paper. They face problems of making comparison, contrast, argument while writing. In writing research paper they face problems of structuring, how to write the Introduction, Body paragraphs and Conclusion.

What is an **academic essay**? It is a related group of several paragraphs written about the same subject and it is too difficult to discuss it in one or two paragraphs. So it is necessary to divide it into several paragraphs which discuss main point and all the separated paragraphs

should have introduction and conclusion. An essay has three parts as beginning, middle and the end. You need to know how to organize your thoughts on the given topic, support it with real life facts, examples, reasons and your own observations and it consists of three parts as Introduction, Body and Conclusion.

What to write in introduction of a research paper and how to write it?

The introduction paragraph consists of two parts which opens the topic and it has two main purposes; putting a general statement in order to attract the reader's attention and the thesis statement to state the specific subdivisions of your topic. It has a controlling idea on subdivisions of the topic. If you know that it has the following purposes it will be easy to write the introduction a) it introduces the topic of the essay; b) it gives the general background of the essay; c) it plans your essay about what to write; d) it should arouse the reader's interest.

How to write body paragraphs?

Before writing, it is important to organize your thoughts about the topic and make an outline or to make a plan about what you are going to write on the given topic. The body of your essay should consist of all the sub ideas which prove your thesis statement. Each sub idea is expressed in a separate paragraph with its own topic sentence. So, the body of your essay should consist of paragraphs which prove your thesis.

How to write conclusion?

Conclusion is a short paragraph which closes your essay. The conclusion of your essay summarizes your final opinions about the topic and it leaves your reader with the sense of ending. Some good advices to conclude your essay is giving a final thought, suggesting an idea or asking thought-provoking questions.

Structuring a paragraph, what is paragraph?

It is a group of related sentences discussing a single idea. It can be a short sentence which consists of two or one sentence or it can be more, but it should discuss a single idea. A paragraph has three main structural parts as topic sentence, supporting sentences and concluding sentences. In order to be a paragraph all the sentences must focus on the same single point.

Strategies of paragraph writing

What is a **topic sentence** and how to write it? It states the main idea of the paragraph and introduces the subject of a paragraph. It also serves to state an attitude about the topic and it is called the controlling idea. And it controls what the sentence in the paragraph will discuss. The topic sentence comes first in the paragraph and makes a single point. Thesis statement is a single sentence in the opening paragraph which states what the paper is about.

Supporting sentences develop the topic sentence and backs up this main sentence by giving specific examples, statistics, facts, reasons and personal observation.

Unity is a discussion of only one main idea in the paragraphs, the main idea is started in the topic sentence and each topic sentence develops that main idea.

Coherence makes your paragraph understandable if the supporting sentences are in logical order and your ideas are connected with appropriate transition words.

Elements of writing

Narration is included only the details and events which are important to the point of the story. While writing a narrative, remember to stay in a character and stick to one time frame. Description writing means that you are using words as a picture for describing. The requirement for writing a good description is writing using all the senses; sight taste, smell, hearing, touch and feeling with a careful observation

Writing Comparisons and Contrasts. Comparisons are often used to add sparkle to descriptions. When we describe or discuss similarities we write comparisons, when we describe or discuss differences, we write contrasts. And the most important thing in comparison and contrast is using transitions as following; as... so, as...as, not so...as, more than, less than, also, although, as well as, neither...no, either...or, however, in contrast to, similarly, unlike, whereas, yet, just , as...so .

How to write an explanation? Explaining a process is very practical matter which we do nearly every day, giving explanations how to do some actions. Imagine, you just go out and a stranger asks the way how to get to some place, and you have to explain the way how to go there. An explanatory process essay explains how a particular event happened or gives information how a particular object works or how an action happens. An explanatory process provides only the most important steps of the entire process. You should give enough information about each step to improve their understanding of the process but the minimum details would be omitted.

How to write persuasive essay? As the statement of Scull (1987) the persuasive essay must use sound logic and include proof (facts, examples, statistics or details) to reach a reliable conclusion and convince the reader or listener. It may use some logic, but it often relies heavily on opinion, emotion, distorted facts, logical fallacies, or unreliable sources. More examples of persuasion are the promotions of certain ideas to defeat opponents. These elements are often used by mass media as newspapers, TV programs, radio before election processes or appointments as propaganda.

How to make an argument? Comparing with all other types of essay writing tasks the argumentative essay is more complicated. It is always based on controversial issues. According to Scull (1987), an argumentative essay requires more than simply starting the thesis, adequately supporting it, and reaching appropriate conclusion. You must try to get the reader to accept or even adopt your views about the subject.

Accuracy in writing

Every language has grammar rules but they do not have the same rules. For non native speakers of English, it is necessary to be more attentive to English grammar when writing. The most problematic issue is appropriate use of definite and indefinite articles, perfect and continuous aspects, because we don't have articles and perfect tenses in our native language and it is confusing for students who does not have enough good knowledge of English grammar.

Writing is not speaking; it requires being more attentive when using verb tenses, differences of passive and active voice, real and unreal conditions.

Using **punctuation** correctly is very important. You need to know the rules and procedures of using them. It helps to show the emotion of the writer, to link the ideas, to indicate emphasis, all punctuation marks have different peculiarities and if you use them incorrectly the meaning of the sentence might be lost and your reader may be confused in understanding your ideas. It helps to link the ideas, spelling and mechanics.

Mechanics. As well as punctuation, mechanics is important in writing, too. Correct usage of capitalization, accurate spelling and handwriting shows that the writer is competent and meets the expectations of the reader. Each sentence begins with the capital letter, all proper nouns, names of human beings, countries, cities, names of specific places buildings. Capitalize the first letter of the word that begins the quotation. The names of the days of the week, months and holidays are written with capital letters in English which is different from our native language. Capitalize the names of deities, religions and other terms of sacred significance. Capitalize all words in a title except for articles, short prepositions and conjunctions. Languages, nationalities, races and their corresponding adjectives are written with capital letters.

In conclusion, I hope all the above mentioned rules of Academic writing will contribute to the knowledge of students wishing to work at writing academic papers in future, they will serve as a tool for writing successful statements, opinions, descriptive and other kinds of academic papers putting introduction, body and conclusion paragraphs in the right places. Besides, the higher education system of our country is going to implement the Bologna Process in future and it is expected that Academic writing disciplines will surely be included in the curriculum.

References

- BAILEY, S. 2006. *Academic Writing. A Handbook for International Students*. New York: Rutledge.
- BYRNE, D. 1993. *Teaching Writing Skills*. Singapore: Longman.
- OSHIMA, A., HOGUE, A. 1998. *Writing Academic English*. Longman.
- POKRIVCAKOVA, S. 2010. *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA.
- RUPPEL, C., VESELA, K. 2010. *Academic Writing*. Nitra: ASPA.
- SCULL, S. 1987. *Critical Reading and Writing for Advanced ESL Students*. Prentice Hall.
- SPATT, B. 1999. *Writing from Sources*. Haddon Craftsman and Sons Company.

Contact

Burulkan Arymbaev
Str. Podgomaya 28
Tash-Dobo, Alamedin region, Kyrgyz Republic
burularymbaeva54@mail.ru

CUDZÍ JAZYK A ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI EDUKAČNÝMI POTREBAMI

Eva Farkašová, Slovenská republika

Abstract

Possibilities of the diagnostics which are more precise, as well as some social and other factors have caused an increased number of pupils with special educational needs in our schools. Integrative tendencies invoked a necessity to search appropriate ways (methods, techniques, forms, approaches) for inclusion of maximum pupils with their different problems. Although the problems are different, they are blended and combined together, we can find some common traits which can be applied into educational process with respect to help children and to lower stress of all people involved. It is necessary to reflect also general demands of the state educational programme on instructions in particular subjects and thus also on foreign language in the primary stage of basic schools.

Key words

special educational needs, foreign language

Vymedzenie problematiky

Pod špeciálne edukačné potreby sa v súčasnej legislatíve zahŕňa široké spektrum ťažkostí a problémov detí a žiakov, ktoré je potrebné zohľadniť vo výchovnom a vyučovacom procese. Spadajú sem deti a žiaci so zdravotným postihnutím (fyzickým, mentálnym, zmyslovým, ako aj kombinovaným či viacnásobným), s poruchami učenia a správania, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, čiže konkrétne rómske deti z málo podnetného, jazykovo a kultúrne odlišného prostredia. V neposlednom rade sem patria tiež deti nachádzajúce sa na druhej strane výkonovej krivky – deti a žiaci s rôznymi druhmi nadania (intelektové, pohybové, umelecké), pričom aj tu sú možné kombinácie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP) a ich variácie, napr. nadanie + poruchy učenia/ správania/ telesné a/ alebo zmyslové postihnutie atď.

Osobitosti žiakov, s ktorými má učiteľ pracovať, sú teda dosť početné a rôznorodé a je potrebné počítať s nimi pri aktuálnom trende integračného spôsobu vzdelávania. Pri tomto type vzdelávania sa v jednej triede vytvorí nehomogénna skupina žiakov, t.j. žiaci s rôznou úrovňou schopností, s odlišnými učebnými predpokladmi, so špecifickými problémami a s rozličnými požiadavkami na edukačný prístup.

Integrácia je v oblasti školstva v súčasnosti veľmi často skloňovaný výraz. Niekedy sa synonymne používa termín **inklúzia**, ktorý je novšieho pôvodu – uplatňuje sa od 90. rokov minulého storočia. Autori sa doteraz nezjednotili v definovaní tohto pojmu, no rozumie sa pod ním vytvorenie takých podmienok v hlavnom prúde vzdelávania (mainstream education), aby nedochádzalo k vyčleňovaniu alebo oddeľovaniu jednotlivcov či skupín pri vyučovaní na základe ich odlišností zdravotného, etnického a iného charakteru; naopak – akceptujú sa všetky deti so

svojimi špecifikami, teda „škola sa prispôsobuje deťom“ a nie žiaci škole. Takýto prístup je doposiaľ chápaný ako proces, t.j. zatiaľ nie sú stanovené, určené línie, „ako na to“. Ani v krajinách, kde má spoločné vzdelávanie dlhodobú tradíciu, nie sú vyriešené všetky potrebné kroky a podmienky a doteraz sa vedú diskusie medzi odborníkmi príslušných zameraní (psychológovia, lekári, pedagógovia, špeciálni pedagógovia a pod.) a praktikmi (učiteľmi bežných a špeciálnych škôl).

Zatiaľ v našich podmienkach bojujeme so základnými princípmi, pretože inkluzívna edukácia vyžaduje nielen zmeniť filozofiu prístupu k rôznym vyššie uvádzaným skupinám, ale nutné je aj, alebo snáď predovšetkým, výrazne posilniť financovanie školstva, potrebné sú zmeny v jeho organizačnej a obsahovej štruktúre a tiež úpravy v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní pedagógov.

Za vhodnejší prístup možno považovať „zodpovednú inklúziu“ (responsible inclusion), kde sa dodržiavajú určité podmienky: v prvom rade sa rešpektuje prianie rodičov týkajúce sa miesta a spôsobu vzdelávania ich dieťaťa; učitelia súhlasia s účasťou v takomto type edukácie, pričom sú pre nich dostupné primerané učebné, kompenzačné a iné pomôcky; priebežne sa rozvíjajú a implementujú vhodné edukačné modely a učiteľom sa poskytujú adekvátne služby (spolupracujú s psychológmi, špeciálnym pedagógom, odbornými lekármi ai.) a ďalšie vzdelávanie (Vaughn, Schumm, 1995). Čo sa však nepovažuje za zodpovednú inklúziu, ako uvádzajú Woodrum a Lombardi (2000), je:

- umiestnenie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami do bežných tried bez potrebnej podpory;
- očakávanie, že bežní učitelia dokážu prispôbiť a modifikovať svoje vyučovacie postupy bez priebežnej podpory alebo bez pregraduálnej prípravy;
- „oslobodenie“ žiakov so ŠVVP od riadneho formalizovaného skúšania či testovania bez poskytnutia alternatívneho a rovnako efektívneho hodnotenia;
- iba jednoduché informovanie rodičov o individuálnom edukačnom pláne ich dieťaťa bez ich pravidelného zapojenia, participácie na edukačnom procese.

Tak, ako nie je optimálne podľahnúť požiadavke integrovať **všetkých** žiakov do bežných tried bez ohľadu na druh a stupeň napríklad ich zdravotného postihnutia, je tiež vhodná doba prehodnotiť či účinne pôsobiť na zmenu dosť rozšírených téz pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP, ktoré sa doteraz udržujú, napríklad:

- deti s postihnutím sú šťastnejšie medzi inými rovnako postihnutými deťmi než medzi intaktnými deťmi - to chce intenzívnu a dlhodobú prípravu intaktných žiakov na prijatie, rešpektovanie a akceptovanie inakosti druhých;
- deti s postihnutím dosahujú lepšie školské výsledky v osobitných triedach a nedokážu si odniesť dostatok poznatkov pri bežnom vyučovaní - treba vytvoriť edukačné prostredie tak, aby z neho profitovali všetci;
- len tí učitelia, ktorí absolvovali špeciálny metodologický tréning, vedia lepšie pracovať s postihnutými deťmi - je to tiež otázka osobnostných vlastností učiteľa, jeho empatie a prístupu, nie len odbornej prípravy.

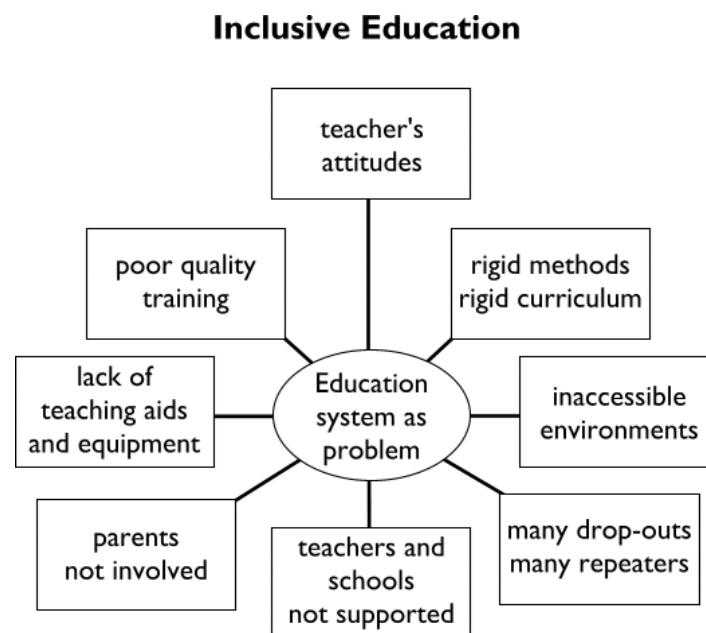
Princípy vhodného prístupu a ťažkosti pri aplikovaní inkluzívneho vzdelávania

Určite možno povedať, že žiadny krajný prístup nie je primeraný a treba hľadať také formy, ktoré neriešia situáciu systémom „buď – alebo“, t.j. buď – integrovať všetky deti a zrušiť všetky

špeciálne školy, alebo – zachovávať doterajšie spôsoby vzdelávania, resp. uplatňovať polovičaté prístupy. Tu máme na mysli, že sa vyberie a aplikuje len časť A: áno, integrujme a učme všetkých dva cudzie jazyky; ale nedodá sa časť B: súčasne je potrebné prispôbiť obsah vzdelávania reálnym možnostiam a potrebám žiakov; podporiť edukačný proces v rôznych smeroch, napr. vytvoriť batérie učebných pomôcok a materiálov; zabezpečiť adekvátne vzdelávanie učiteľov; vytvoriť podmienky v škole a v triede – upraviť zariadenia (nielen bezbariérový prístup do všetkých priestorov, ale aj napr. vybavenie učebni a ďalších miestností), primerane znižovať počet žiakov ai.; začleniť podporného učiteľa/ asistenta učiteľa; a v neposlednom rade rešpektovať, že každý žiak je iný a to, čo je vhodné pre jedného, nemusí byť vhodné pre iného.

V rámci zodpovednej inklúzie by hlavnými kritériami malo byť:

- využívanie praktík inkluzívneho modelu pre žiakov so ŠVVP do takej miery, aby títo dosahovali uspokojivý akademický i sociálny progres v bežných triedach (na rozdiel od trvania na „mainstreamovom“ vzdelávaní bez ohľadu na skutočné benefity pre žiakov);
- vyučovanie zabezpečiť aj v osobitných triedach a priestoroch, ak je to potrebné a účinnejšie než pobyt v spoločnej triede;
- potrebné je tiež neustále rozvíjať poznatky a zručnosti vyučujúcich, oboznamovať ich s novými metódami a poskytovať im primeranú podporu;
- treba si tiež uvedomiť, že účelné je vyvíjať alternatívne vyučovacie stratégie a prostriedky vrátane adaptovania kurikula v záujme vyjsť v ústrety špecifickým potrebám žiakov s ich širokým spektrom schopností, a nie trvať na aplikovaní rovnakého spôsobu vyučovania a rovnakého kurikula ako u ostatných žiakov;
- politiku inklúzie nie je vhodné zaviesť bez diskusie s predstaviteľmi prostredia, kde sa má realizovať (učitelia, zriaďovatelia ai.).



Obrázok 1. Inkluzívne vzdelávanie – problémy a výzvy (3)

Niektoré oblasti špeciálnych edukačných potrieb

ADHD (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder)

Asi najviac rušivým, najviac zaťažujúcim problémom pri práci v triede sú žiaci s ADHD. Pre túto poruchu je charakteristická

- vysoká miera aktivity, pohybový nepokoj (často neúčelné drobné pohyby nôh, prstov rúk, príp. celého tela),
- znížená koncentrácia pozornosti, neschopnosť sústrediť sa na požadovanú činnosť,
- impulzívne správanie, niekedy spojené aj s bezpečnosť ohrozujúcim konaním (deti nedokážu zvážiť dôsledky svojho konania), neschopnosť zvládnuť svoje reakcie (sú hlučné, vykrikujú, napádajú druhých).

K tomu sa môžu pridružiť aj problémy s učením, a tiež rôzne osobnostné ťažkosti (napr. nájsť alebo udržať si priateľov, nízke sebavedomie, sociálna nevyzretosť ai.). Okrem tohto sa vyskytuje tiež **ADD** (Attention Deficit Disorder), t.j. porucha pozornosti bez prejavov hyperaktivity. V posledných rokoch pozorujeme, že počet takýchto žiakov narastá. Pod túto skutočnosť sa podpisuje viacero faktorov. Na jednej strane je to zlepšenie diagnostických metód a postupov, na druhej strane je to súhrn viacerých endo- a exogénnych premenných.

Príčiny vzniku ADHD a ADD

U učiteľov niekedy pozorujeme, že prejavy nepozornosti a impulzívneho konania žiakov považujú za „naschvály“, alebo za dôsledok nesprávnych výchovných postupov rodičov.

V skutočnosti je však v mnohých prípadoch takéto neadekvátne správanie mimo vedomej kontroly deťmi a mimo priameho vplyvu výchovy. Dôležitá je pritom však odborná diagnostika a potvrdenie prítomnosti poruchy lekárom – neurológom, pediatrom, psychiatrom, ako aj psychológom. Vhodné postupy je potom potrebné hľadať aj v spolupráci so špeciálnym pedagógom. Medzi možné **príčiny ADHD** patria:

- **Genetické faktory** (ADHD sa môže vyskytovať aj u ďalších členov rodiny a vo viacerých generáciách).
- **Neurologická porucha** určitých mozgových štruktúr, ktoré zodpovedajú za udržanie pozornosti, inhibíciu pohybov, riadenie emócií, či spoluprácu oboch hemisfér.
- Príčinou môžu byť tiež **komplikácie počas tehotenstva a pôrodu**, napr. nadmerné užívanie alkoholu budúcej matky, ťažkosti pri pôrode (hypoxia plodu).
- Sledujú sa aj ďalšie možné biologické a fyziologické faktory, ale zatiaľ sa ich podiel jednoznačne nepotvrdil.

K výslednému obrazu dieťaťa s ADHD pochopiteľne prispievajú aj výchovné postupy rodičov, najmä v prípadoch, keď je dieťa v predškolskom období ťažko zvládnuteľné, má také prejavy v správaní, ktoré rodičia nedokážu/ nemôžu tolerovať a strácajú trpezlivosť, ich požiadavky na dieťa atď. Pôvodné ťažkosti dieťaťa sa tak vlastne posilňujú aj používaním nevhodných výchovných postupov, výchova nemá systém, nevytvoria sa napr. primerané citové väzby a pod.

Pri práci so žiakmi s ADHD, ako aj s ostatnými špecifickými skupinami, si treba uvedomiť, že **neexistujú všeobecne platné jednoznačné rady a odporúčenia** – tieto môžu v princípe pomôcť, ale u jednotlivých detí je nutné ich prispôbovať, variovať, flexibilne meniť podľa aktuálnej situácie a mať pritom na zreteli daného, konkrétneho žiaka.

Ďalšie kategórie špeciálnych edukačných potrieb.

Sú nimi na jednej strane **rómske deti** z málo podnetného, jazykovo a kultúrne odlišného prostredia, čo nie je celoplošný problém Slovenska, skôr je takáto situácia sústredená v niektorých lokalitách. V prípadoch, keď rómske deti začínajú školskú dochádzku bez predškolskej prípravy, neovládajú dostatočne (vôbec) vyučovací jazyk a vyskytujú sa mnohé ďalšie problémy (nedostatočná socializácia, návyky, zručnosti, poznatky, informácie, skúsenosti), je vlastne už slovenský alebo iný vyučovací jazyk pre nich druhým, po ich materinskom. Preto sú oprávnené hlasy z praxe, aby sa pre nich povinný prvý cudzí jazyk posunul do vyšších ročníkov a aby sa nepridával neskôr ešte ďalší, druhý CJ v priebehu navštevovania základnej školy. Ďalšou realistickou pripomienkou je nastavenie požadovanej úrovne ovládania CJ, kde by sa dôraz mal klásť na komunikačnú stránku vo verbálnej rovine.

Na druhej strane sú to **deti s vysokým intelektovým nadaním**, ktorých by teoreticky mali byť cca 2% populácie. Na prvý pohľad sa môže zdať, že príprava učiteľa a práca s takýmito žiakmi je menej náročná – deti rýchlo chápu, prejavujú intenzívny záujem o určitú oblasť (napr. matematika, jazyky, história, ...), čo je pozitívne. Týmto žiakom však tiež treba prispôbovať výučbu – obsah a formy. Znamená to **rozširovanie a/ alebo obohacovanie učiva**. Zameriava sa na obsahovú stránku výučby: zvolí sa napr. náročnejšie spracovanie úloh a projektov – vytvoriť vety s použitím zadanej slovnej zásoby; samostatné štúdium a spracovanie literárnych zdrojov s následným prezentovaním spolužiakom. Učiteľ by mal pre nich pripravovať zaujímavé témy a nové spôsoby ich realizácie – také, ktoré podporujú tvorivosť (návrhy originálnych riešení a netradičných postupov), rozvíjajú divergentné myslenie a pod.

Diferenciácia vo vyučovaní a učebné štýly žiakov

Z predchádzajúceho textu vyplýva, že pri všetkých typoch špeciálnych edukačných požiadaviek sa vyučujúci musí zamerať na primeranú **diferenciáciu**. Pri integrovanom alebo inkluzívnom vzdelávaní ide o vnútornú diferenciáciu: v rámci triedy sa postupuje rozdielne vzhľadom na ťažkosti alebo silné stránky žiakov, skupín či jednotlivcov.

Diferenciácia môže byť

- **obsahová** – pri ktorej sa jednotlivým skupinám zadávajú úlohy s rozdielnou náročnosťou, učivo sa preberá podrobnejšie/ alebo všeobecnejšie: viac vs. menej slovíčok k danej téme; používanie gramaticky zložitejších viet vs. jednoslovné odpovede; vyžadovanie samostatnej odpovede vs. skupinové/ spoločné odpovedanie;
- **formálna** – pri ktorej sa s jednotlivými skupinami pracuje odlišnými postupmi, metódami a vyžaduje sa od nich odlišné spracovanie úloh: písomne – ústne – nakresliť; skupinová práca so začlenením žiakov s rôznou úrovňou ovládania CJ – pre každého sa určí primeraná úloha: šikovnejší žiaci pomáhajú slabším, tí robia jednoduchšie činnosti, napr. zadelenie úloh pri projektovej práci.

Vyhnúť by sme sa mali súťaživým hrám, kde pomalší, slabší, nejakým spôsobom hendikepovaní žiaci budú vždy poslední, čo ich odradzuje od ďalšieho snaženia. V heterogénnych triedach je vhodnejšie uplatňovať **kooperatívnu prácu**, pri ktorej sa rozvíja sociálna, emocionálna a osobnostná stránka detí – empatia, vzájomná pomoc, pochopenie rôznorodosti, inakosti spolužiakov, čo sa ostatní, intaktní majú naučiť rešpektovať.

Všeobecne môžeme uviesť, že základom úspešného edukačného postupu u žiakov so ŠVVP je vyvolanie a udržanie ich **motivácie** – záujmu o predmet, snahy o aktívny prístup na hodinách.

Pri príprave vhodných aktivít a postupov treba myslieť aj na to, že žiaci sa líšia nielen v schopnostiach a možnostiach, ale majú tiež odlišné **učebné štýly** a pri učení uprednostňujú odlišné informačné zdroje. Existuje niekoľko typov žiakov alebo všeobecne učiacich sa, berúc do úvahy široké rozpätie ich fyzického veku.

Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré daný jednotlivec volí, vyberá, preferuje pri učení. Takéto preferovanie je viac-menej neuvedomené a vychádza z vnútorných faktorov (kognitívny štýl, predpoklady a vlohy, rozloženie schopností, ich skladba a pod.). Do istej miery však súvisí aj s typom a obsahovou stránkou učebnej látky. Učebné štýly môžeme kategorizovať podľa preferovaných zmyslov pri učení na typy:

- a) zrakovo-slovný (vizuálno-verbálny);
- b) zrakovo-obrazový (vizuálno-neverbálny);
- c) sluchový (auditívny);
- d) pohybový (kinestetický).

a) vizuálno-verbálny typ:

- uprednostňuje čítanie textu, ľahko si zapamätá prečítané;
- rád sa učí z poznámok;
- rozvinuté má abstraktné myslenie;

b) vizuálno-neverbálny typ:

- učivo si ľahšie zapamätá, ak je toto vizuálne schematicky usporiadané (tabuľky, grafy, pojmové mapy), alebo má k dispozícii aj obrázky, ilustrácie, názorné ukážky a pod.;

c) auditívny typ:

- na zapamätanie mu stačí počuť výklad učiteľa, menej potrebuje čítať text;
- pri vysvetľovaní je vhodné používať „dramatické“ stvárnenie (meniť výšku hlasu, dôraz v slovách);

d) kinestetický typ:

- s predkladaným učivom/ učebnou látkou potrebuje manipulovať (vziať predmet do ruky, robiť pokusy, pohybové didaktické hry).

U mladších žiakov a obzvlášť u žiakov so ŠVVP využívame všetky uvedené typy učebných štýlov.

Metódy vo vyučovaní CJ

U malých žiakov a žiakov so ŠVVP jednoznačne uprednostňujeme **komunikačnú metódu**, t.j. používanie jednoduchých, no ucelených a zmysluplných slovných spojení, vyjadrení či viet v procese napodobňovania a samostatného verbálneho prejavu. Pri tom bohato využívame názorné pomôcky na vytváranie asociácií (spájanie slova, jeho zvukovej podoby s konkrétnym predmetom, obrázkom predmetu alebo situáciou podporuje proces zapamätávania). Úvodná etapa s rozvíjaním zručností počúvanie (s porozumením) a hovorenie má byť dostatočne dlhá na to, aby tieto zručnosti primerane zvládli všetci žiaci. S nácvikom čítania a písania v CJ začíname až po tejto úvodnej etape, teda neskôr, než je obvyklé u intaktných začiatovníkov.

Komunikačná metóda úzko súvisí tiež s metódou TPR.

TPR (Total Physical Response – celková telesná reakcia) je metóda využívajúca zapájanie čo najväčšieho počtu zmyslov v aktivitách. Vhodná je predovšetkým pre malých žiakov, ďalej pre tých, ktorí potrebujú s predmetmi manipulovať či pohybovať sa a tiež v prípadoch, ak je potrebné ich pozornosť udržiavať názornými, atraktívnymi prostriedkami.

Pre pohyblivejších žiakov je efektívne včleniť do hodiny pohybové aktivity, pesničky a rýmovačky s pohybom či tanečnými prvkami, pohyb v rámci triedy, napr. zoskupovanie podľa zadaných znakov (kto má rád čokoládu / kto má červené tričko / kto má bicykel / kto má staršiu sestru / kto vie skákať na jednej nohe – povely sa spočiatku zadávajú v slovenčine, neskôr môžu byť v krátkej forme aj v CJ). Takéto aktivity by mali do triedy vnášať aj určité odľahčenie, humor, zábavu (aj v hre sa deti učia – nezámerné učenie). Aktivity je možné využívať ako rozličné formy opakovania: používanie slovnnej zásoby v rôznych situáciách, automatizovanie jazykových a gramatických javov.

TPR možno zaradiť aj ako hrovú alebo relaxačno-pohybovú zložku vo vyučovaní.

Medzi ďalšie efektívne metódy pri vyučovaní cudzích jazykov patria **CLIL** a **personalizované učenie**.

Všeobecné pravidlá pri práci s deťmi s poruchami učenia a správania (UaS)

- Dieťa posadíme do prednej lavice, aby sme mohli priebežne (ale „nenápadne“) dohliadať na jeho činnosti počas vyučovania.
- Vhodné je, aby sedelo vedľa žiaka, ktorý je pokojný, bez ťažkostí v UaS.
- Dbáme na to, aby malo na lavici len veci, s ktorými práve pracuje (- pomáhamo mu veci ukladať a udržiavať poriadok na lavici).
- Inštrukcie formulujeme jednoducho a stručne (- na dlhšie vysvetľovanie sa nedokáže sústrediť a zapamätať si).
- Pri riešení úloh sledujeme jeho postup, povzbudzujeme, individuálne pochválime aj za malé úspechy (- aby nestrácalo motiváciu, výdrž a dokončilo úlohu).
- Pochvala a ocenenie nemusí mať len slovnú podobu, ale podporujúco pôsobí aj gesto, úsmev, pohladenie a pod.
- Jeho nedostatky nekomentujeme nahlas (napr. neúhľadné písmo, chyby vo výslovnosti), nezosmiešňujeme ho, nenapomíname „pričasto“ (- strata sebadôvery).
- U hyperaktívneho dieťaťa tolerujeme drobný motorický nepokoj pri sedení v lavici (- pohyby si neuvedomuje, nevie ich vôľou ovládať, naopak – môžu mu pomáhať pri sústredení sa).
- Častejšie ho poverujeme drobnými pomocnými činnosťami: niečo priniesť, odniesť, rozdať, rozložiť, odložiť atď. (- umožníme tým „odventilovať“ stres z núteného pokojného sedenia, dlhšej činnosti).
- Snažíme sa postupne u neho „trénovať“ ovládanie impulzívnych reakcií (vykrikovanie, vyskakovanie z lavice, behanie po triede, prípadné prejavy hnevu, napádania spolužiakov a pod.).
- Na dieťa s poruchami správania upokojujúco pôsobí zavedenie pravidelného sledu činností, systému, triednych rituálov (- pozdravenie, povely v triede, triedne signály, rovnaké znenie inštrukcií atď.).
- Inštrukcie i napomenutia treba formulovať jednoznačne a v pozitívnom zmysle, t.j. čo dieťa má robiť, čo od neho očakávame, nie čo nemá robiť alebo neurčité vyjadrenia, pretože je to pre neho mátať, málo zrozumiteľné porovnaj:
 - „V cvičení 1 pospájajte veci, ktoré patria spolu.“☺ vs. „Pozri sem, povedz, ktoré z týchto vecí patria spolu? ... Áno. Teraz spoj čiarou veci, ktoré patria spolu.“☺
 - „Čo zase beháš?“☺ vs. „Sadni si zase naspäť do lavice.“☺
- Deťom pomáhamo zorientovať sa v preberanom učive a lepšie ho pochopiť tým, že
 - pri vysvetľovaní zdôrazňujeme, čo je dôležité, čo si treba všímať,
 - poukazujeme na vzájomné súvislosti medzi jednotlivými vecami a javmi,

- učebné prvky vyberáme tak, aby na seba (logicky, tematicky, obsahovo) nadväzovali a rozširovali predchádzajúce poznatky.
- Druhy činností na hodine častejšie striedame – pokojné a dynamické časti: - písanie, didaktická pohybová hra, kreslenie, spievanie ...
- Vyberáme aktivity, v ktorých sa zapájajú rôzne zmysly: zrak, sluch, hmat + motorika, reč.
- Jednotlivé úlohy a úkony majú mať kratšie trvanie, ale sú vždy zmysluplne ukončené (t.j. nácvik dokončovania práce) a podporovanie spokojnosti z ukončenej činnosti – pochvala, povzbudenie, začiatky sebahodnotenia.
- Počas vyučovacej hodiny zaraďujeme relaxačné, uvoľňovacie cvičenia.
- Overovanie vedomostí spočiatku robíme prostredníctvom didaktických hier, neskôr môžeme zvoliť priamejšie formy, ale tak, aby dieťa nebolo stresované (- výkon by bol pod jeho skutočné schopnosti).
- Znamky majú mať jednoznačne motivujúci charakter (- nie trestajúci!), majú vyjadrovať ocenenie jeho vlastného zlepšenia (- nie porovnávanie s ostatnými!), vyzdvihnutie jeho silných stránok (- nie poukazovanie na slabiny!).
- Spolupracujeme s odborníkmi z poradenských zariadení a tiež s rodičmi dieťaťa.

V cudzojazyčnom vzdelávaní by títo žiaci mali postupne dosiahnuť minimálnu úroveň stanovenú učebnými osnovami, t.j. základné množstvo vedomostí. Vzhľadom na ich ťažkosti, ktoré majú objektívny charakter, vhodné je začať s vyučovaním cudzieho jazyka až po dostatočnom zvládnutí základov trívia v materinskom jazyku, teda v týchto prípadoch nie je žiaduce posúvať začiatok cudzojazyčnej výučby hneď do prvého ročníka základnej školy.

Literatúra

- Lessons from the South: Making a Difference: An International Disability and Development Consortium (IDDC). Seminar on Inclusive Education. 1998. Agra, India. Dostupné na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/agra.php>*
- VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. 1995. "Responsible inclusion for students with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 1995, vol. 28, no. 5, pp. 264-270.
- WOODRUM, D. T., LOMBARDI, T. 2000. *Challenges of Responsible Inclusion: Attitudes and Perceptions of Parents, Teachers, Psychologists and Administrators*. Presented at ISEC 2000. International Special Educational Congress: Including the Excluded, 24-28 May, 2000, University of Manchester, U.S.A.

Kontakt

PhDr. Eva Farkašová, CSc.
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42
831 05 Bratislava
e-mail: eva.farkasova@vudpap.sk

JAK HODNOTÍME ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍ CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Grenarová Renée, Česká republika

Abstract

This chapter engaged in the assessment of the pupils with specific learning disabilities at senior primary grades and in the lower grades of multiannual grammar schools in the region of South Moravia. There is pedagogical research and a survey concerning the way of the assessment, conducted at Czech school with a traditional programme. The chapter brings the analysis of the results of an experimental qualitative research study the autor realized within the research project Special Needs of Pupils in the Context of the Framework Education Programme for Basic Education MSM 0021622443. It points to the importance of the assessment at the contemporary inclusive school.

Key words

assessment, teacher, pupil with specific learning disabilities, parents, educational process, foreign language teaching, Russian language, language portfolio, feed-back, pedagogical research

Hodnocení ve vzdělávacím procesu v kontextu integrace a inkluze

V obecné rovině právo na harmonický rozvoj, pedagogickou podporu, diferencovaný přístup a spravedlivé hodnocení každému jedinci zaručují obecně platné dokumenty jako např. *Listina základních lidských práv a svobod*, *Charta dítěte*, *Národní program rozvoje vzdělávání i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále *RVP pro ZV*), platné vyhlášky a směrnice Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále *MŠMT ČR*) aj. V těchto dokumentech je též traktována integrace a inkluzivní vzdělávání.

Integrace znamená v obecném slova smyslu „začlenění“. Z pedagogického hlediska v užším smyslu slova se jedná o začlenění jedince se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním mezi majoritu intaktních spolužáků. V rámci integrace je žák vzděláván se zohledněním jeho speciálních vzdělávacích potřeb, s využitím speciálních učebních pomůcek, vzdělávacích postupů, strategií a diferencovaného přístupu. Individualizovaný je taktéž proces zvoleného hodnocení.

Termíny *inkluze* a *inkluzivní vzdělávání* v mezinárodním kontextu byly poprvé užity veřejně v r. 1994 na konferenci mezinárodních organizací o podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Salamance, v Česku jsou pak v pedagogice užívány od 2. poloviny 90. let minulého století.

Termín *inkluze*, zavedený nejprve anglosaskými odborníky, vystihuje přístup v rámci školního systému, kdy je většina zdravotně znevýhodněných dětí primárně včleněna do běžné školy bez ohledu na typ postižení. Inkluze není brána jako výhoda, nýbrž jako automatické právo jedince. Metodické postupy integrace a inkluze se navzájem prolínají.

Monografie *Inkluzivní vzdělávání – Teorie a praxe* (Hájková, Strnadová, 2010) se věnuje pedagogickému konceptu inkluzivního vzdělávání v podmínkách českého školství. Autorky zdůrazňují, že všechny děti bez ohledu na stupeň svého postižení by bez rozdílu měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu.

Pedagogický výzkum inkluzivního vzdělávání intenzivně realizuje pod vedením prof. Marie Vítkové, Ph.D. i řešitelský tým Výzkumného záměru MSM00021622443 „*Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*“ Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Nedílnou součástí výzkumné činnosti tohoto výzkumného záměru jsou od roku 2006 námi prováděná výzkumná šetření k tematice cizojazyčné výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifickými poruchami učení (dále SPU).

K základním kurikulárním dokumentům v rámci jazykového vzdělávání patří *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002) jako klíčový unijní materiál Rady Evropy. Stále většího celoevropského významu nabývá i další dokument, zaměřený na rozvoj jazykových dovedností a hodnocení v rámci multilingvního vzdělávání, tzv. *Evropské jazykové portfolio* (dále EJP). Z EJP (Grenarová, 2007, s. 80-81) vychází žákovské portfolio jako nástroj pro hodnocení, sebehodnocení a sebereflexi znalostí a dovedností v cizích jazycích, EJP tvoří východisko pro libovolné studentské portfolio, portfolio učitele atd.

V roce 2007 vstoupil v České republice v platnost nový školský zákon, vymezující jako jeden z hlavních cílů zvýšení efektivity vzdělávacího procesu a zpřístupnění vzdělání všem jedincům a realizující reformu vzdělávacího systému – *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.

Proces hodnocení výsledků vzdělávání žáků *RVP pro ZV* je upraven § 51 až § 53 školského zákona. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví MŠMT ČR prováděcím právním předpisem (*RVP pro ZV*, 2007, p. 11). V kapitole 11 části D 6 uvedeného *RVP pro ZV* pod názvem *Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu* je specifikováno hodnocení žáků spolu s autoevaluací školy.

Pravidla pro hodnocení žáků vymezují:

- způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů;
- kritéria hodnocení.

Autoevalouace školy vytyčuje:

- oblasti autoevalouace;
- cíle a kritéria autoevalouace;
- nástroje autoevalouace;
- časové rozvržení evaluačních činností.

Kurikulární školská reforma se snaží ošetřit teoretický rámec hodnocení z hlediska potřeb školní praxe. Je to úkol nelehký, poněvadž hodnocení představuje složitý proces a členitý systém, v němž je zapotřebí zohlednit nejrůznější faktory, ovlivňující bezprostředně samotný hodnotící akt.

Školní hodnocení je realizováno různými způsoby a typy hodnocení, může mít pestrou strukturu i formu, sestává se z mnoha různorodých prvků, aktivit a procesů, kdy vlastním aktérem bývá zpravidla vyučující, ale může na něm participovat či jej kompletně realizovat i žák, popř. další osoby angažované ve vzdělávacím procesu (školní psycholog, speciální pedagog, asistent

učitele, školní inspektor aj.). Termín školní hodnocení bývalo v nedávné minulosti užíváno i pro hodnocení školy. Tato sféra je ale v současnosti označována termínem *evaluace*, tj. proces poskytující hodnotící informace o kvalitě a efektivitě činnosti při dosahování cílů. K označení vlastního hodnocení činnosti subjektem se užívá termín *autoevaluace*.

Typy a druhy hodnocení ve vyučovacím procesu

Mezi základní termíny, jež je třeba při obecném teoretickém vymezení problematiky hodnocení uvést, náleží výraz *formální* a *neformální hodnocení*, jež jsou ve vzájemném dichotomickém vztahu. Formální hodnocení představuje racionální a standardizovanou formu hodnocení. Toto hodnocení se provádí periodicky, v pravidelném intervalu a přímým výstupem je dokumentace, která je vedena ke každému subjektu, v našem případě k žákovi. Tato dokumentace je nedílnou součástí školní dokumentace a slouží ve vzdělávacím procesu k cyklickému hodnocení žáka. Jako neformální hodnocení označujeme průběžné hodnocení žáka během vyučovacího procesu i v rámci mimoškolních aktivit, jež sice nebývá zpravidla oficiálně dokumentováno, reflektuje však vztah mezi žákem a učitelem, uplatnění diferencovaného přístupu, podporu žakovské sebereflexe, utváření jeho autonomie. Je žádoucí, aby neformální hodnocení bylo zohledňováno i v celkovém hodnocení žáka.

Na jiný typ hodnocení se soustřeďují *termíny formativní* a *sumativní hodnocení*. Formativní hodnocení vymezuje Průcha a kolektiv autorů (2009, s. 79) v *Pedagogickém slovníku* jako „*hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát žákům, učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit*“. Za tímto účelem se získávají podrobné informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti. Zjišťují se příp. závady, odchylky, typické chyby. Učitele a žáka spojuje jejich společné úsilí o zlepšení současného stavu. Na odlišných principech funguje tzv. sumativní hodnocení, tj. „*hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační, výstupní. Jeho cílem je rozřídít žáky a jejich výkony, vyučovací postupy, počítačové programy pro výuku atd. do malého počtu kategorií*“ (Průcha, 2009, s. 294). Příkladem sumativního hodnocení je např. známka ze souborné zkoušky, maturitní vysvědčení, certifikát – jazykový či odborný, vysokoškolský diplom. Tento typ hodnocení bývá též označován termínem *finální hodnocení*.

Normativní hodnocení vychází z konvenční sociální normy a umožňuje užít stejné měřítko pro všechny hodnocené subjekty. Podle Průchy (2009, s. 173) se jím „*obvykle rozumí norma stanovená u skupiny osob stejného věku, stejného vzdělání, znalosti daného jazyka. Jedinec je tedy hodnocen vůči svým vrstevníkům*“. Slavík (1999, s. 60) upozorňuje, že „*hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeného na výkon a úspěch*“. V každodenním životě nicméně bývá jedinec srovnáván a opakovaně „*soutěži*“ spolu se všemi průvodními jevy, jako je např. psychický a sociální nátlak, nesčetněkrát a opakovaně vystavován.

Kriteriální hodnocení, jež hodnotí jednotlivé výkony a konkrétní popis výkonu, se dle Průchy (2009, s. 134) „*opírá o test absolutního výkonu*“. Jedinci, jež splnili konkrétní popis výkonu, tj. kritérium výkonu, získají stejné ohodnocení. Toto hodnocení bývá využíváno pro vystavení určitých certifikátů (např. jazykových – o dosažené jazykové úrovni znalostí, o technických odborných specifikacích, řídičského průkazu, testů sportovní výkonnosti apod.).

Individualizované hodnocení nebo *individuálně normované hodnocení* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33) ve shodě s Průchou (2009, s. 101) porovnává „*výkon jedince na rozdíl od normativního a kriteriálního hodnocení s jeho vlastním předchozím výkonem*“, tj. sleduje, zda u

konkrétního subjektu hodnocení došlo ke zlepšení či zhoršení, umožňuje tak porovnávat jednotlivé výkony žáka navzájem. U tohoto typu hodnocení hraje velkou roli i rozvoj a podpora žákovské autonomie, sebepoznání a sebehodnocení.

Z hlediska časové osy se *dílčí hodnocení* výkonu žáka stává podkladem pro *sumativní*, tj. *finální či shrnující hodnocení*. Finální hodnocení sleduje výkon žáka na konci určitého časového období. Typickým příkladem je výroční vysvědčení.

U školního hodnocení lze rozlišovat podle kritéria, kdo jej provádí, *hodnocení externí* nebo *hodnocení interní*, kdy skupina žáků, tj. třída, a učitel představují jeden celek. Externí hodnocení pak v této skupině označuje hodnocení jiného učitele školy či externího učitele, ředitele školy, popř. hodnocení školního inspektora. Příkladem interního hodnocení je kromě učitelova hodnocení i hodnocení prováděné žáky, kdy žáci hodnotí své výkony navzájem, popř. svůj vlastní výkon, přičemž jsou tak vedeni k autoevaluaci a sebereflexi.

Diagnostické hodnocení zahrnuje postup, které kromě konstatování faktů a daného stavu sleduje „jemnější“ posouzení, tj. zda žák vyhovuje stanoveným kritériím, provádí citlivější specifikaci momentální úrovně, příčin a možných důsledků současného stavu. Na základě diagnostického hodnocení z důvodu možnosti nastartovat zlepšení získávají žáci a učitel průběžně zpětnou vazbu.

Nástroje pro hodnocení v cizojazyčné výuce

K základním cílům cizojazyčné výuky řadíme v rámci komunikativnosti a dialogu kultur úsilí o dosažení optimálního poměru mezi teoretickými a praktickými znalostmi a dovednostmi, rozvíjení schopnosti myslet, vytváření u žáků s SPU správných studijních teoretických a praktických návyků a klíčových kompetencí. Je nezbytné garantovat na stupni funkční gramotnosti osvojení si jednoho cizího jazyka všemi žáky, díky pozitivní motivaci podpořit u žáků jejich touhu učit se další cizí jazyky (tzv. druhý, třetí cizí jazyk). Je nutné ještě více rozšířit do školské praxe v Česku užívání interaktivních a komunikativních forem práce, přiblížit osvojovaný materiál problémům každodenního života, posílit diferencovanost a individuální přístup k žákovi ve vyučovacím procesu, vést žáka ke stanovení vlastních výukových cílů, naučit jej přitom plánovat, jak stanovených cílů dosáhnout (např. pomocí portfolia).

Existence či vedení portfolia není v našich poměrech nic nového. Výtvarníci, architekti a další zástupci kreativních profesí si prezentaci své odborné práce a dosažených výsledků bez vlastního portfolia nedovedou dnes již představit. Podle cílů, tj. proč je portfolio zakládáno, rozlišujeme i konkrétní typy portfolia:

- *Sbírka úspěchů* – poskytuje jakýsi pozitivní přehled o žákovi. Má posílit vlastní důležitost žáka, demonstrovat jeho úspěchy (např. pochvalná uznání, ocenění, diplomy, medaile, pochvaly aj.).
- *Reflexivní portfolio* – odhaluje dynamiku osobnostního rozvoje žáka, pomáhá mu zachytit výsledky činnosti v kvalitativním i kvantitativním poměru. Toto portfolio tvoří kolekce kontrolních písemných prací a veškeré projevy tvůrčí činnosti žáka, tj. slohové práce, výklady, eseje, obrázky, výkresy, čtenářský deník, texty do školního či jiného časopisu, vtipy, hádanky, rébusy, glosář, slovníček jazykových (lexikálních i gramatických) těžkostí, seznam odkazů na webové stránky, poznámky ke shlédnutým filmům, vlastnoruční výrobky, video záznamy, audio nahrávky, psychologická a lékařská vyšetření, zprávy a posudky pedagogicko-psychologické poradny apod., tj. vše, co spadá do určitého časového období, jež nejčastěji vymezujeme na jeden školní rok.

- *Odborné, popř. výzkumné či vědecké, portfolio* – bývá sestavováno s určitým konkrétním cílem, např. za účelem napsání referátu, vědecké práce, slouží jako příprava k přednesení odborné přednášky na konferenci apod.
- *Tematické portfolio* – bývá zakládáno v rámci osvojování si libovolného tématu, velkého informačně nasyceného oddílu, celého obsáhlého kurzu či ročníku. Tematické portfolio často reflektuje i vztah žáka k jeho obsahové náplni, popř. k celému vyučovanému předmětu.

Na základě uvedené typologie je pochopitelné, že fenomén portfolio našel rychle své uplatnění i ve školní praxi. Žák si může vést libovolná portfolio – podle jednotlivých předmětů, zájmů a koníčků, s nejrůznějšími záměry a cíli. Může též svá portfolio v průběhu času různě sdružovat, přeskupovat, inovovat, jen v tom případě totiž plní portfolio svou funkci, tj. slouží jako nástroj k sebepoznání, sebehodnocení a rozvíjení žáka.

Jedním z prostředků rozvoje jazykových, intelektových i poznávacích možností žáka, podpory správných návyků reflexe, jež má dnešní učitel k dispozici, je jazykové portfolio.

Evropské jazykové portfolio (dále *EJP*) vzniklo jako reakce na snahu Rady Evropy sladit jednotlivé národní klasifikace úrovní znalostí cizích jazyků s mezinárodně uznávanými standardy a kromě jiného *EJP* (2006) umožňuje ocenit reálné dovednosti a návyky žáka v cizojazyčné výuce. Slouží jako nástroj pro další rozvoj jazykových kompetencí žáka, žák i učitel mohou jeho prostřednictvím naplánovat rozvoj specifických jazykových dovedností tak, aby žák co nejefektivněji cestou dosáhl vytčené jazykové úrovně. Portfolio umožňuje žákovi a učiteli za určité časové období provést i potřebnou korekci či revizi stanoveného finálního záměru dovedností a návyků tak, aby byla evidentní pozitivní dynamika. Žák má možnost samostatně a průběžně hodnotit pomocí tabulek své výkony v cizojazyčné výuce, stanovuje si individuální výukové cíle. Portfolio je cenným zdrojem informací o žakově úspěšnosti, motivovanosti, pocitech a postojích k cizojazyčnému vyučování vedle samotného žáka a jeho učitele i pro rodiče žáka.

EJP je nástrojem k podpoře mobility občanů v rámci sjednocené Evropy a plní kromě jiných i tyto zásadní funkce:

- sociální – podobně jako výtvarník prezentuje svým portfoliem práci to nejlepší, žák prezentuje ve vlastním jazykovém portfoliu své komplexní jazykové dovednosti, přičemž smyslem portfolio rozhodně není nahradit nejrůznější vysvědčení, diplomy, vyznamenání či čestná uznání, jež žák získává na základě vykonaných zkoušek. Jazykové portfolio má plnit roli přílohy, jež poskytuje doplňující informaci, rozšiřuje spektrum informací o žákovi;
- pedagogickou – pomáhá všestranně rozvíjet myšlení žáka, duševní schopnosti, sebereflexi, sebehodnocení. Tato funkce plně koresponduje s hlavními úkoly, jež stanovila Rada Evropy – podpořit rozvoj autonomie žáka a vést jej k uvědomělému celoživotnímu jazykovému vzdělávání.

Jazykové portfolio adaptované pro české školní prostředí ve shodě s *EJP* tvoří tři nedílné části:

1. *Jazykový pas* – poskytuje přehled o jazykové způsobilosti žáka v různých cizích jazycích (Языки, которые я знаю). Např. v ruskojazyčné výuce (a stejně tak v libovolném jiném cizím jazyce) obsahuje jazykový pas např. informace, jakými jazyky se v rodině žáka hovoří, kde se žák cizí jazyky učil, které cizí jazyky se učil ve škole a které mimo ni, zda pobýval žák za hranicemi (pokud ano, kdy, jak dlouho, navštěvoval-li tamější školu aj.); pomocí deskriptorů žák a učitel oceňují úroveň jazykových znalostí žáka, škála nabízí žákovi i

perspektivu dalšího rozvoje komunikativních dovedností: základní jazyková úroveň A1, A2, samostatná jazyková úroveň B1, B2, zběhlá jazyková úroveň C1, C2.

2. *Jazykový životopis* – zaznamenává průběžně žákův pokrok v osvojování si cizího jazyka, podporuje žákovskou autonomii, umožňuje mu totiž zapojit se do plánování vlastního procesu učení, stimuluje jej k sebereflexi a sebehodnocení, posiluje pocit spoluodpovědnosti žáka za vlastní učení.
3. Tzv. *Dossier – Sbíрка prací a dokladů* – podává přehled o jazykových úspěších, vlastních zkušenostech žáka. Zde žák archivuje podle vlastního soudu své nejlepší písemné práce (bez ohledu na samotnou známku či ocenění ze strany učitele), popř. práce, jež si on sám chce archivovat; básně, povídky a další literární útvary, jichž je autorem; individuální a skupinové projekty; práce, vyhotovené na počítači; osobní korespondenci, tj. dopisy, pohlednice, blahopřání, pozdravy, vzkazy; památničky, rady, návody a schémata, sloužící k rozvoji řečových návyků (např. osnova obecných zásad pro sestavení úvahy, struktura úřední žádosti, rozpis časového harmonogramu přípravy na písemnou práci, ke zkoušce aj.)

Výzkumné šetření k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení v cizojazyčné výuce na příkladu pohledu učitelů ruského jazyka

Výzkumem, jenž jsme realizovali v rámci zkoumání hodnocení v cizojazyčné výuce mezi učiteli cizích jazyků na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií v Jihomoravském kraji v akademickém roce 2010/2011, jsme se pokusili zjistit, jak učitelé ruského jazyka (a anglického, francouzského a německého jazyka) konkrétně nahlízejí na problematiku hodnocení ve výuce ruštině (a také angličtině, francouzštině a němčině) v běžné třídě hlavního vzdělávacího proudu v české škole s tradičním vzdělávacím programem (tj. nezkoumali jsme praxi v hodnocení např. na speciálních, soukromých školách, na alternativních školách jako jsou školy s programem Montessori apod.).

Cíle, metody, průběh a výsledky výzkumného experimentálního šetření

Cílem našeho výzkumu bylo získat informace o tom, jaké typy hodnocení učitelé ruštiny běžně využívají při práci s žáky s SPU, s jakými problémy se při hodnocení těchto žáků setkávají a jaká je jejich osobní zkušenost s hodnocením. Zvolili jsme kombinaci dvou výzkumných metod – *dotazníkového šetření a rozhovoru v ohniskové skupině*. Analýza získaných dat a srovnání obou metod poskytly zajímavé dílčí výsledky.

Sběr dat jsme provedli v akademickém roce 2010/2011, konkrétně dotazníková metoda byla uplatněna v období prosinec 2010 – únor 2011, v dubnu 2011 jsme užili metodu rozhovoru v ohniskové skupině.

Dotazníkového šetření se účastnilo 16 respondentů – učitelů ruského jazyka. Dotazník jako metoda práce má svoje výhody (např. operativnost, efektivnost užitých nástrojů, ekonomičnost vynaložených finančních prostředků, zdrojů, času apod.), ale stejně tak i konkrétní nedostatky, spojené např. s jistou dávkou subjektivity získaných dat a z ní vyplývající míry jejich důvěryhodnosti, možnosti zkreslení údajů v odpovědích na otázky s volnou tvorbou odpovědí apod.

Právě s vědomím plusů a mínusů obou metod jsme proto pro účely našeho výzkumu využili jejich kombinaci.

Rozhovor v ohniskové skupině (Morgan, 2001) spočívá ve vedení rozhovoru se speciálně sestavenou intaktní skupinou učitelů. Konkrétně v našem případě se práce ohniskové skupiny

účastnili 2 učitelé angličtiny a němčiny a po jednom učiteli francouzštiny a ruštiny. Cennost dat získaných rozhovorem v ohniskové skupině spočívá mimo jiné i v tom, že metoda dovoluje výzkumníkovi přímo sledovat a evidovat spontánní reakce účastníků verbálního i neverbálního charakteru, jednotliví přímí aktéři navíc přijímají práci a sdělení v rámci ohniskové skupiny s velkou spontánností a přirozeností jako výsledek volného nestrukturovaného procesu, takže je simulováno poměrně autentické prostředí diskuse. Vysoké nároky tato metoda však klade na moderátora rozhovoru v ohniskové skupině. Je od něj totiž vyžadována precizní a detailní příprava s přesným rozpracováním otázek, pobídek a jejich variant i jednotlivých tematických okruhů a tezí, dále pohotovost, empatie, schopnost improvizace aj. Moderátor musí průběžně cíleně a nenásilně usměrňovat i vyváženost zapojení všech přítomných aktérů do rozhovoru v ohniskové skupině. Sběr dat touto metodou může přitom zkomplikovat jakýkoli nepředvídatelný podnět, událost či reakce kohokoli z aktivních účastníků.

Kompletní průběh práce ohniskové skupiny i jednotlivé reakce přesně a detailně zaznamenávaly dvě písáčky jako souvislý text na PC, se souhlasem všech přítomných byl pořízen zvukový záznam pomocí MP3 přehrávače.

Data získaná oběma metodami jsme podrobili analýze a následně vzájemně porovnali. Chtěli jsme ověřit, nakolik je důležitá role hodnocení v životě běžné třídy a potřeb žáků s SPU z pohledu učitele ruštiny jako cizího jazyka, do jaké míry je role hodnocení ve vyučovacím procesu nezastupitelná, jaká jsou u hodnocení učiteli uplatňována specifika, zda je zohledněn individualizovaný a diferencovaný přístup k žákovi s SPU a jeho speciálním vzdělávacím potřebám, jaký mají na hodnocení osobní názor učitelé, které typy hodnocení preferují, zda a jak rozumějí jednotlivým termínům k hodnocení, jak si cení své vědomosti ve sféře hodnocení a popř. s jakými problémy se při hodnocení setkávají, s čím konkrétně se musejí při hodnocení žáků s SPU v běžné třídě hlavního vzdělávacího proudu na školách s tradičním programem v praxi vyrovnat, jaká je jejich osobní zkušenost.

Položka Věk, pohlaví a místo práce respondentů dotazníkového šetření:

Provedli jsme analýzu 16 dotazníků učitelů ruštiny na druhém stupni základních škol a v nižších ročnících víceletých gymnázií v rámci Jihomoravského kraje. Výzkumné sondy k hodnocení se účastnilo 13 žen a 3 muži, 7 učitelů vyučuje ruštinu přímo v Brně, 8 v městských školách a 1 učitel na vesnické škole v jihomoravském regionu.

Položka Zkušenost, délka pedagogické praxe respondentů:

Průměrná pedagogická praxe představuje 17,25 let. Méně než 5 let praxe uvádějí 3 respondenti, od 10 do 20 let praxe – 4, víc jak 20 let – 9. Největší zaznamenaná délka pedagogické praxe představuje 30 let cizojazyčné výuky na příslušném typu školy.

Položka Nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání, kvalifikovanost respondentů:

U této položky jsme zaznamenali skutečnost, že všichni respondenti i účastníci ohniskové skupiny splňují kvalifikační předpoklady pro výkon učitelského povolání, tj. mají dostatečné vysokoškolské odborné vzdělání, 14 pedagogů dosáhlo titulu magistr, 2 respondenti na otázku, aby upřesnili dosažené vysokoškolské vzdělání a svoji kvalifikaci, sice přesně neodpověděli, potvrdili však svůj vysokoškolský stupeň vzdělání. Přesně 15 respondentů sdělilo, že jsou kvalifikovanými učiteli ruského jazyka a literatury, 1 respondent byl v době realizace výzkumu studentem kombinovaného navazujícího magisterského studia. 11 učitelů si rozšířilo původní aprobaci o další (tj. třetí či čtvrtý) předmět, takže mohou vyučovat jako třetí a další předmět

dějepis (5), němčinu (5), občanskou výchovu a základy společenských věd (3), hudební a estetickou výchovu (3), český jazyk a literaturu (3), zeměpis (2) a tělocvik (2).

Položka Počet žáků s SPU ve výuce ruskému jazyku:

Všichni respondenti dotazníkového šetření pracují ve třídě s žáky s SPU, uvádějí 2-4 žáky s SPU ve třídě, 1 respondent v nižším ročníku víceletého gymnázia má pouze 1 žáka s SPU. Také všichni účastníci ohniskové skupiny pracují s žáky s SPU, shodně potvrdili počet žáků s SPU v běžné třídě, jenž jsme zaznamenali v dotaznících.

Položka Preferované typy hodnocení žáků s SPU:

První okruh otázek sledoval typy hodnocení, které učitelé považují za vhodné pro žáky s SPU, dále byly otázky zaměřeny na problematiku hodnocení výsledků těchto žáků v oblastech jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností. Oproti očekávání se v dotazníkovém šetření jen malou mírou uplatnilo *individuálně normované hodnocení*, což doložily výsledky respondentů dotazníkového šetření, údajně jej užívají zřídka. Účastníci ohniskové skupiny však po diskusi s přítomnými výzkumnými pracovníky a po debatě navzájem dospěli ke shodnému stanovisku, že vlastně tento typ hodnocení běžně používají, zejména pak u žáků s SPU, když potřebují realizovat důsledné srovnávání individuálního výkonu žáka s jeho předchozími výsledky, a zachytit tak i sebemenší pokrok. Ohnisková skupina učitelů se překvapivě a takřka jednohlasně shodla, že slovní hodnocení považuje v hodnocení žáků s SPU za poměrně problematické. Stále je ještě tento druh hodnocení v našem sociokulturním kontextu reflektován jako nezvyklý a neplnohodnotný ve srovnání s hodnocením známkou ze strany rodičů i pedagogů.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že *hodnocení pomocí jazykového portfolia* užívají učitelé jen ojediněle. Někteří členové ohniskové skupiny ale nakonec dospěli k jinému názoru, a to – že vlastně běžně využívají minimálně prvky a jednotlivé části *EJP* jako ideální nástroje k realizaci *individuálně normovaného hodnocení*. Všichni účastníci ohniskové skupiny potvrdili, že využívají sebehodnocení, jež nabízejí jednotlivé sady učebnic ruského jazyka (a dalších cizích jazyků) a které z *Evropského jazykového portfolia* přímo vycházejí. Můžeme tak vyvodit dílčí závěr, že *EJP* se sice v původní knižní podobě ve třídách běžně neujalo, dovedlo však aktéry ke konkrétním nástrojům pro autoevaluaci. Pro žáky se specifickými poruchami učení je sebehodnocení velmi důležité a dle sdělení ohniskové skupiny vnímají sebehodnocení žáci s SPU velmi pozitivně. „U dětí s poruchami, tak tam bych to vyzvedla nejvíce,“ uvedla jedna z účastnic. Jako významný motivační faktor dále uvedla i roli úspěchu žáka: „*Oni mají touhu po nějakém úspěchu, vzhledem k tomu, že se úspěch ne vždycky dostavuje vůči těm ostatním. Když vidí, že nějaká věc se povedla, o to víc mají snahu dělat dál.*“

Položka Zohlednění žáků s SPU při hodnocení:

Očekávali jsme, že nejčastěji se zohlednění žáků s SPU při hodnocení, tj. diferencovaný přístup k nim bude uplatňovat při upřednostnění ústního zkoušení a při tolerování fonetického pravopisu. Tuto tezi potvrdily výsledky dotazníkového šetření. Naopak ohnisková skupina se k těmto zohledněním stavila rezervovaně a upřednostnění ústního zkoušení označila za „*velký mýtus*“, a to z důvodu nervozity, strachu a trémy. Otázka tolerance fonetického pravopisu vyvolala v ohniskové skupině dosti živou diskusi. Učitelé upozorňovali na to, že tolerance nesprávného pravopisu může někdy vést k zafixování špatných návyků i u těch dětí, které jsou schopny se za určitých podmínek naučit správnému pravopisu. Děti pak později mohou mít problémy například s certifikačními jazykovými zkouškami, jež samozřejmě fonetický pravopis

nepřipouštějí. Účastníci ohniskové skupiny se shodli, že tolerance fonetického pravopisu je však nutná u dětí s vysokým stupněm dysgrafie a dysortografie.

Účastníci dotazníkového šetření i ohniskové skupiny mají na první pohled jen zdánlivě nelogicky výhrady k důslednému diferenciovanému individuálnímu přístupu k žákům s SPU. Učitelé totiž postrádají jasná hodnotící kritéria pro žáky s SPU v cizojazyčné výuce, což vede učitele k intuitivnímu řešení. To však může být velmi subjektivní.

Položka Vnímání odlišného hodnocení žáků s SPU jejich spolužáky:

Dalším okruhem otázek bylo vnímání odlišného hodnocení žáků s SPU jejich spolužáky, popř. jejich rodiči. Učitelé se shodli, že pokud vyučující vše dostatečně v přirozeném prostředí třídy ozřejmí, nemusí vůbec dojít k problémům. Na jedné ze škol je dokonce tolerance odlišného a diferenciovaného přístupu k některým žákům zakotvena ve školním řádu. Komunikaci s rodiči dětí s SPU vnímali pedagogové z obou skupin jako většinou neproblematickou. Stejně tak spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami označují jako dobrou a funkční.

Položka Organizační zajištění a informovanost učitelů k problematice hodnocení:

Posledním diskutovaným okruhem bylo organizační zajištění a informovanost učitelů o problematice hodnocení žáků s SPU ve výuce ruštině (a cizím jazykům). Respondenti v dotazníkovém šetření shodně uvedli, že se nemohou žákům s SPU věnovat v dostatečné míře individuálně většinou z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě a kvůli časové tísní. Přímou úměru mezi kvalitní individuální péčí a počtem žáků ve výuce uvádějí i členové ohniskové skupiny. Dle jejich názoru by počet neměl přesáhnout 15 žáků.

V rámci tohoto okruhu byla položena i otázka ohledně možnosti spolupracovat a zapojit do hodnocení žáků s SPU i asistenta učitele, popř. jej do třídy angažovat jako jednu z podmínek diferenciovaného přístupu. Reakce na roli asistenta učitele byla však v obou skupinách pedagogů vlažná. Jedna vyučující už s asistenty spolupracovala, ale spolupráce se dle jejího názoru neosvědčila.

Výsledky realizovaného výzkumného šetření a vyvozené dílčí závěry

V rámci realizovaného výzkumu jsme mohli porovnat přístup k hodnocení žáků s SPU respondentů dotazníkového šetření s reflexemi učitelů z ohniskové skupiny. Ukázalo se, že cílenou prací v ohniskové skupině bylo možné snížit riziko zkreslení výsledných odpovědí. Učitelé v ohniskové skupině navíc považovali vlastní účast na rozhovoru za přínosnou i pro ně samotné, „*cítily*“ větší interakci a dynamiku výzkumného šetření, promýšleli svoje odpovědi „*více do hloubky*“, popř. svá sdělení postupně precizovali a verifikovali.

Hodnocení žáků s SPU v cizojazyčném vyučování je komplikovanou problematikou, zejména proto, že nelze plošně a nediferenciovaně uplatňovat identická kritéria a postupy.

Učitel musí při hodnocení vzít v úvahu celou řadu faktorů, okolností a podmínek, postupovat promyšleně a systematicky se snahou podporovat žakovskou sebereflexi, motivaci i pozitivní přístup k procesu osvojování si cizího jazyka jako celoživotního úkolu. Hodnocení žáka v pedagogické praxi je proces velice náročný.

Závěry výzkumného šetření a shrnutí výsledků k problematice hodnocení v inkluzivní cizojazyčné výuce

Osvojení si cizích jazyků je v současné době jedním ze základních předpokladů úspěšné komunikace a navázání kontaktů s okolním světem. Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je

nezbytnou nutností, chce-li se jedinec úspěšně prosadit na trhu práce. To, že české školství věnuje pozornost v rámci integrace a inkluze hodnocení, diferencovanému přístupu i možností využití jazykového portfolia, není věc náhodná či nečekaná. České školství reaguje na celosvětové trendy současného vzdělávání, tj. klade důraz v obecné rovině na inkluzivní vzdělávání a žákovskou autonomii, chápe vzdělávání jako celoživotní proces, zohledňuje speciální vzdělávací potřeby a nároky žáka včetně specifických poruch učení, usiluje o jeho celkový harmonický rozvoj, stimuluje motivaci i osobní angažovanost a zodpovědnost žáka, jeho učitele i rodičů.

Literatúra

- GRENAROVÁ, R. 2007. Jazykové portfolio pro Rusko jako nástroj hodnocení a rozvíjení žáka. In *Portfolio v cizojazyčném vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, pp. 77-88.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing.
- INTEGRACE: *Termín Integrace* [online]. 2010 [cit. 2011-02-08]. Dostupné z: <http://integrace.webz.cz/cojeintegrace.html>
- EJP. 2006. *Jevropejskij jazykovej portfel*. Sankt Peterburg: Zlatoust.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing.
- MORGAN, D. L. 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: PÚAV.
- PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RVP pro ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* [online]. 2007 [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak hodnotíme*. (překlad z Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2001). Olomouc: Univerzita Palackého. 2002.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. 2004 [cit. 2010-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Kontakt

PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D.
KRJaL a KSpP PdF MU
Poříčí 7, Brno 603 00
Česká republika
e-mail: grenarova@ped.muni.cz

INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V KONTEXTU VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA: TO TEACH OR NOT TO TEACH?

Klára Kostková, Česká republika

Abstract

With regard to the ongoing changes in society reflected in the European as well as national curricular documents we decided to focus our attention on the topic of Intercultural Education with the aim of Intercultural Communicative Competence (ICC) development in the context of English language teaching. We aim towards the area of pre-service teacher education, specifically towards preparation, realization and evaluation of a study subject *Intercultural Communicative Competence*. The aim of this subject is to support the development of ICC in future English language teacher so that they would become its quality mediators themselves and begun the long-term process of changes towards multicultural society open to diversity.

Key words

Intercultural Communicative Competence, English language teaching, study subject, pre-service teacher education

Cíle a vymezení konstruktů interkulturní komunikační kompetence

S ohledem na probíhající celospolečenské změny vedoucí k multikulturnímu stavu společnosti se v příspěvku zaměřujeme na interkulturní výchovu a vzdělávání (dále IVV) s cílem rozvoje interkulturní komunikační kompetence (dále ICC), a to v kontextu výuky anglickému jazyku. Potřeba interkulturní výchovy a vzdělávání je reflektována jak v evropských, tak národních (tj. českých) kurikulárních dokumentech a prolíná se navíc všemi stupni kurikula. V kontextu cizojazyčné výuky jsou cíle IVV formulovány jako rozvoj ICC, resp. všech jejích dimenzí.

Ve vymezení konstruktů ICC existuje však značná pluriformita názorů a přístupů. Pro naše potřeby se přikláníme k dimenzionálnímu pojetí ICC (podrobněji Kostková, 2010, 2012), a to především z důvodu nutnosti tento konstrukt operacionalizovat pro potřeby jeho didaktizace, tj. formulací cílů, rozvoj a hodnocení. Dimenze ICC vymezujeme jako dimenze povědomí (sebe sama a ostatních), postojů, znalostí a dovedností; tyto dimenze jsou pak zakotveny v kontextu komunikační kompetence v anglickém jazyce

Jako stěžejní předpoklad implementace cílů IVV do edukační reality chápeme přípravu budoucích učitelů v této oblasti. Zaměřujeme se proto na přípravu, realizaci a hodnocení studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* s cílem podpořit rozvoj ICC v rámci přípravného vzdělávání učitelů cizího jazyka. Rozvojem ICC, s ohledem na stanovená teoretická východiska, myslíme změny v dimenzích povědomí, postojů, znalostí a dovedností, které současně tvoří i obsahovou náplň realizovaného studijního předmětu. Výsledkem ontodidaktické transformace obsahu je obecný sylabus předmětu. Tento obecný sylabus je upřesňován a dopracováván na základě analýzy potřeb studentů, tj. na základě hodnocení vstupní

úrovneň ICC neboli psychodidaktické transformácie obsahu. Organizácia, priebeh i obsahová náplň študijného predmetu teda do maximálnej možnej a žiadanej miery reflektuje potreby danej skupiny študentov.

Študijní predmet *Intercultural communicative competence*

Študijní predmet *Intercultural Communicative Competence* je ponúkaný ako povinne voľiteľný v rámci didaktického modulu štúdia učiteľstva anglického jazyka pre základné školy. Výuka prebieha v anglickom jazyku, pretože je predpokladom pre zapsanie tohto predmetu zkušobou jazykovej spôsobilosti, ktorá zaručuje dosiahnutú úroveň komunikačnej kompetencie študentov na úrovni C1 (SERRJ, 2002). Študijní predmet je realizovaný formou seminárov s časovou dotáciou 1,5 hodiny, t.j. 2 seminármi hodiny týždeň.

V príspevku sa zameriavame na ciele obsah i didaktické aspekty konkrétneho študijného predmetu (vybrané aspekty študijného predmetu predstavujeme v jazyku anglickom, tzn. v originálnom znení pre študentov).

Cieľ

Cieľom študijného predmetu *Intercultural Communicative Competence* je podpožiť rozvoj ICC študentov učiteľstva anglického jazyka, aby sa v praxi sami stali jej kvalitatívnymi zprostředkovateľmi a započali tak dlhodobý proces celospoločenskej zmeny smerujúcej k multikultúrnej spoločnosti otvorenej diverzite.

S ohľadom na vyššie stanovené teoretické východiská je cieľom predmetu rozvoj ICC študentov, resp. žiadanej zmeny v dimenziách povedomí, postojů, znalostí a dovedností v kontexte cizojazyčnej komunikačnej kompetencie. Konkretizácia a operacionalizácia takto obecných stanovených cieľů prebieha vždy na základe analýzy potrieb, t.j. zistení vstupnej úrovne ICC študentov (viz nižšie: didaktické aspekty).

Konkrétne znenie cieľů študijného predmetu dostupné v informačnom systéme STAG je nasledujúce:

This study subject aims to develop all the dimensions of *Intercultural communicative competence - ICC* (awareness, attitudes, skills, knowledge and proficiency in the host language) in student teachers of English language. With regard to *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), this development takes place on the level of Communicative language competences (Linguistic competences, Sociolinguistic competences, Pragmatic competences) as well as in General competences (Declarative knowledge, Skills and know-how, 'Existential' competence, Ability to learn).

The aim of this study subject is development of ICC in future teachers of English language to enable them to incorporate ICC into practice and become good mediators of ICC themselves in order to set off the long-term process of change with the objective of multicultural society open to diversity.

Through various types of sessions students reflect on their practical experience with activities aimed at ICC development through: discussions, becoming aware of and acquiring as well as trying to define concrete concepts, etc.

Obsah

Obsahová náplň študijného predmetu *Intercultural Communicative Competence* je stanovená v súlade s teoretickými východiskami, pričomž syllabus študijného predmetu reflektuje súčasné poznánie v oblasti IVV. Východiskom je nami prijatý dimenzionálny model ICC, študijní predmet

rozvíjí ICC studentů ve 4 dimenzích, a to samozřejmě v širším rámci anglického (jako cizího) jazyka. Výsledkem ontodidaktické transformace obsahu je obecný sylabus předmětu, tzn. obsah i cíle (podrobněji viz níže Tvorba obecného sylabu), který je studentům dostupný v informačním systému STAG využívaným na Univerzitě Pardubice. Tento obecný sylabus je upřesňován a dopracováván na základě analýzy potřeb studentů, tj. na základě hodnocení vstupní úrovně ICC konkrétní studijní skupiny.

Didaktické aspekty

Organizace, průběh i obsahová náplň studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* tedy do maximální možné a žádoucí míry reflektuje potřeby dané skupiny studentů. Pro tyto účely je nutné v úvodu semestru zhodnotit vstupní úroveň ICC studentů a na základě tohoto hodnocení následně upravit obecný sylabus jejich potřebám. Pro potřeby hodnocení ICC studentů užíváme kvalitativní i kvantitativní přístup, a to dotazník *YOGA Form* modifikovaný pro vlastní potřeby (Kostková, 2012 dle Fantini, 2001) a obsahové analýzy videozáznamů ohniskových skupin (Kostková, 2012).

Realizace studijního předmětu je rozdělena do pěti etap, které v chronologickém sledu představíme:

(1) Tvorba obecného sylabu:

Obecný sylabus byl vytvořen na základě teoretického poznání v dané oblasti a následně upraven v souladu s výstupy z jeho pilotáže. Konkrétní znění obecného sylabu studijního předmětu je – stejně jako v případě cílů předmětu - dostupné v informačním systému STAG, a to v následujícím znění:

- Introduction to the concept Intercultural Communicative Competence, Philosophy of language;
- Place of Intercultural Communicative Competence in educational process (on the European Union level of as well as in the Czech Republic);
- Terminology connected to Intercultural communicative competence, Inter/Multicultural education, Culture, etc. (intercultural – multicultural, culture, big C Culture – small c culture, subculture, language and culture, culture and society, nation, racism, ethnicity, etc.);
- Self awareness (Who am I and where do I belong?, self-reflection, motivation, etc.)
- Awareness of others (prejudice, types – stereotypes, cultural understanding, sense of humor, reflection of others, respect, empathy, etc.);
- Attitudes (pulling down the barriers, values, beliefs, tolerance, willingness to suspend judgment, openness, etc.);
- Skills (practical skills and know-how, intercultural skills and know-how, ability to compromise, etc.);
- Knowledge (communicative language competences – linguistic c., sociolinguistic c. and general competences – declarative knowledge, know-how, etc.);
- Proficiency in the host language (language in context, What does he mean when he says? etc.);
- Back to the concept Intercultural Communicative Competence (dimensions, traits, competencies, process, etc.);
- Evaluation of Intercultural Communicative Competence development.

Předložený syllabus je syllabem obecným, tzn. je dále upravován na základě hodnocení vstupní úrovně ICC studentů konkrétní seminární skupiny. Na základě tohoto hodnocení je dále upravován, studijní předmět je tudíž každým rokem šitý na míru zúčastněných studentů. V informačním systému STAG jsou s tímto faktem studenti obeznámeni následovně: Emphasis on the above mentioned issues will be placed according to the outcomes of the needs analysis conducted at the beginning of the term. Organizace, průběh i obsahová náplň studijního předmětu tedy do maximální možné a žádoucí míry reflektuje potřeby dané skupiny studentů.

(2) Hodnocení ICC:

Hodnocení vstupní úrovně ICC a jejich dimenzí je realizováno formou ohniskové skupiny (*focus group*) a dotazníkového šetření *YOGA Form*. Ohniskové skupiny i dotazník *YOGA Form* slouží tedy jako analýza potřeb, i.e. prostředek k psychodidaktické transformaci obsahu, tj. plánování cílů a obsahu konkrétního studijního předmětu na základě identifikovaných potřeb studentů.

Ohnisková skupina je metodou, v níž získáváme „data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem, [...] ohniskové skupiny přispívají ke kolektivnímu výzkumu jazyka, hodnot, přání a názorů určité cílové skupiny“ (Miovský, 2006, s. 175). Miovský dále poukazuje na roli badatele, který určuje zaměření diskuse, tzv. ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek. Jedná se tedy o jistou tematickou oblast či obecnější fenomén, který nás zajímá. V našem případě je ohniskem rozvoj ICC a jejich dimenzí u konkrétních studentů. Jako nejvhodnější volíme pak tzv. polostrukturovanou ohniskovou skupinu, která předpokládá přípravu okruhů modelových otázek, jejichž pořadí však není pro moderátora závazné, záleží spíše na průběhu skupiny a vývoji situace. Výhodou takto vedené ohniskové skupiny je především možnost moderátora průběžně udržovat určitou základní úroveň diskuse k jednotlivým otázkám a současně dávat účastníkům dostatečný prostor na individuální vyjádření i prostor pro práci se skupinovou interakcí. Získaný materiál je pak více konzistentní a tudíž snazší pro zpracování a analýzu (podrobněji Miovský, 2006, s. 179-180). Dle doporučení Morgana (2001) a Miovského (2006) materiál fixujeme videozáznamem, neboť nám tato forma záznamu rozšiřuje možnost analýzy dat, např. o analýzu neverbální komunikace mezi účastníky ohniskové skupiny, tj. extralingvistických aspektů komunikace či o analýzu paralingvistických aspektů komunikace: síly hlasu, intonace apod. Videozáznamy následně převádíme do textové podoby, jelikož prostřednictvím transkripce „lze např. zbytečně přicházet o cenná data, zkruslovat data, ale také posílit interpretační bázi atd.“ (Miovský, 2006, s. 205). Při formulování kategoriálního systému pro potřeby obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin vycházíme z Kerlingerových základních pravidel kategorizace: kategorie musí být vyčerpávající, vzájemně se vylučovat, každá jednotka musí být zařaditelná pouze do jedné kategorie, kategorie by měly být vytvořeny tak, aby se při zařazování do nich shodovali nezávisle na sobě různí výzkumníci atd. (In Miovský, 2006, s. 240). Veškerá tato pravidla jsou dodržována. Jelikož mohou být kategorie různorodé, využíváme v souladu s Janouškem dělení analytických kategorií na substantiální (tj. co se říká) a způsobové (tj. jak se to říká)². K substantiálním kategoriím patří standardy, hodnoty aj., ke způsobovým forma výroků, jejich intenzita aj. (2007, s. 117). Kloníme se tímto k názoru Miovského, že vytváření analytických kategorií vychází z proměnných a cílů výzkumu (2006, s. 240), v našem případě je kategoriální systém definován na základě teoretického vymezení konstruktů ICC (viz výše). Cílem obsahových analýz záznamů z

² Obdobné dělení kategorií do dvou skupin prezentuje např. Ferjenčík, 2000, s. 186.

ohniskových skupin je získat data kvalitativního charakteru vypovídající o míře porozumění ICC a jejím jednotlivým dimenzím studenty. Souhrnně řečeno, výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin jsou využity k identifikaci výskytu dimenzí ICC, tj. zda byly jednotlivé dimenze ICC ve výrocih studentů obsaženy a k následné kvalitativní analýze výroků studentů, tj. porovnání míry porozumění jednotlivým dimenzím ICC studenty s jejich teoretickým vymezením

Jako další metodu hodnocení ICC užíváme dotazníkové šetření zaměřené na identifikaci míry rozvoje ICC a jejích dimenzí. Současně jsme si vědomi výhod i nevýhod využití dotazníku pro potřeby sběru i analýzy dat (podrobněji např. Ferjenčík, 2000, s. 183; Gillham, 2002, s. 5-8; Denscombe, 2003, s. 159-161). Pro potřeby hodnocení dosažené úrovně ICC z dostupných možností volíme dotazník *YOGA Form*, který se jeví jako nejvhodnější k zodpovězení našich výzkumných otázek, jelikož ve vysoké míře reflektuje námi přijatá teoretická východiska. Jedná se o standardizovaný dotazník americké provenience, který pod vedením Fantiniho, významného odborníka v oblasti interkulturality, prošel dlouhodobým týmovým vývojem s oporou v teorii i praxi hodnocení ICC. K posílení sumativního charakteru představeného dotazníkového šetření jsme s laskavým svolením prof. Alvina Fantiniho z University of Vermont v roce 2009 standardizovaný nástroj drobně modifikovali, a to pro český, resp. evropský kontext.

Celkově je cílem etapy hodnocení dosažené úrovně ICC – na základě vyhodnocení získaných dat – upravit obecný syllabus studijního předmětu tak, aby reflektoval potřeby konkrétních studentů.

(3) Konkretizace syllabu pro studijní skupinu:

Upravený syllabus je tudíž „šitý na míru“ studentům učitelství zapsaným v tomto předmětu. Postupujeme tedy od vymezení cílů IVV s ohledem na rozvoj ICC; dále na základě ontodidaktické transformace obsahu vytváříme obecný syllabus studijního předmětu; následuje analýza potřeb konkrétní skupiny studentů, tj. hodnocení vstupní úrovně ICC – na tomto základě s pomocí psychodidaktické transformace obsahu vytváříme konkrétní syllabus studijního předmětu.

(4) Realizace studijního předmětu:

Strukturování obsahu odráží váhu a vzájemnost dimenzí ICC, např. centrální postavení dimenze povědomí s oporou o data získaná při hodnocení vstupní úrovně ICC studentů v druhé etapě.

V úvodu jsou studenti seznámeni s teoretickými východisky IVV, včetně východisek lingvistických a filozofických. Představeny jsou rovněž dostupné modely a definice ICC, různé přístupy k jejímu rozvoji, hodnocení i relevantní terminologie. Považujeme za nezbytné vytvořit sdílený jazyk, tzn. seznámit studenty s konceptuálním (pojmovým) rámcem a terminologií.

Následující semináře jsou již cíleny na zkušenostní rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů. V souladu s teoretickými východisky je centrální dimenze povědomí rozvíjena jako první, následují dimenze postojová, znalostní a dovednostní. Dimenze komunikační kompetenci v anglickém jazyce studentů je integrována se všemi zmíněnými dimenzemi, jelikož aktivity zaměřené na rozvoj ICC by měly současně sledovat jak jazykový, tak interkulturní cíl. Jako příklad uveďme stručný popis aktivity *Proverbial Values* (Příslověčné hodnoty), kde jsou jazykovým cílem anglická přísloví, idiomy; interkulturním cílem pak anglický idiomatický jazyk (znalost o jazyce), odkrývání hodnot cílové kultury skrze její přísloví a rčení (postoje), hledání alternativ, podobností i kontrastů v příslovích kultury vlastní, např. *you are never too old to learn*

oproti 'starého psa novým kouskům nenaučíš' (povědomí, dovednost porovnávat a hledat souvislosti).

V závěru studijního předmětu je opětovně diskutován konstrukt ICC, a to zejména na základě reflexe absolvovaných aktivit a prostudovaných teoretických zdrojů.

V průběhu realizace studijního předmětu jsou využívány jak materiální, tak nemateriální didaktické prostředky: portfolio, aktivity, videonahrávky, odborné teoretické zdroje, které jsou studentům k dispozici prostřednictvím informačního systému STAG, výkladové slovníky atd. Portfolio s názvem *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development* (podrobněji Kostková, 2012) je vytvořeno speciálně pro potřeby tohoto předmětu. Částečně je inspirováno *Evropským jazykovým portfoliem* (2002); sestává z pěti částí: *Passport, Biography, Dossier, Theoretical background / sources a Evaluation of this course and your involvement in it*. Těmto částem předchází úvodní popisná strana ve formě dopisu pedagoga studentům, která objasňuje cíl i způsob práce s portfoliem. Portfolio plní funkci růstovou i diagnostickou, slouží jednak k archivaci materiálů využívaných ve výuce i materiálů vlastních, tj. článků atd. Dále pak slouží jako nástroj formativního hodnocení.

Studijní předmět je realizován zejména v souladu s principy konstruktivismu, resp. sociálního konstruktivismu (Williams, Burden, 2007 aj.) a principy zkušenostního učení (Kolb, 1984). Akcent je kladen jednak na produkty / výstupy jednotlivých aktivit, resp. dosažené cíle v rámci rozvoje konkrétních jazykových a interkulturních složek ICC. Dále pak je pozornost věnována procesu, resp. rozvoji ICC skrze reflexi konkrétní zkušenosti, teoretizování, zobecňování a následné rekonstruování diskutovaných pojmů, konstruktů atd. Uveďme opět příklad jedné realizované aktivity a procesu jejího didaktického uchopení:

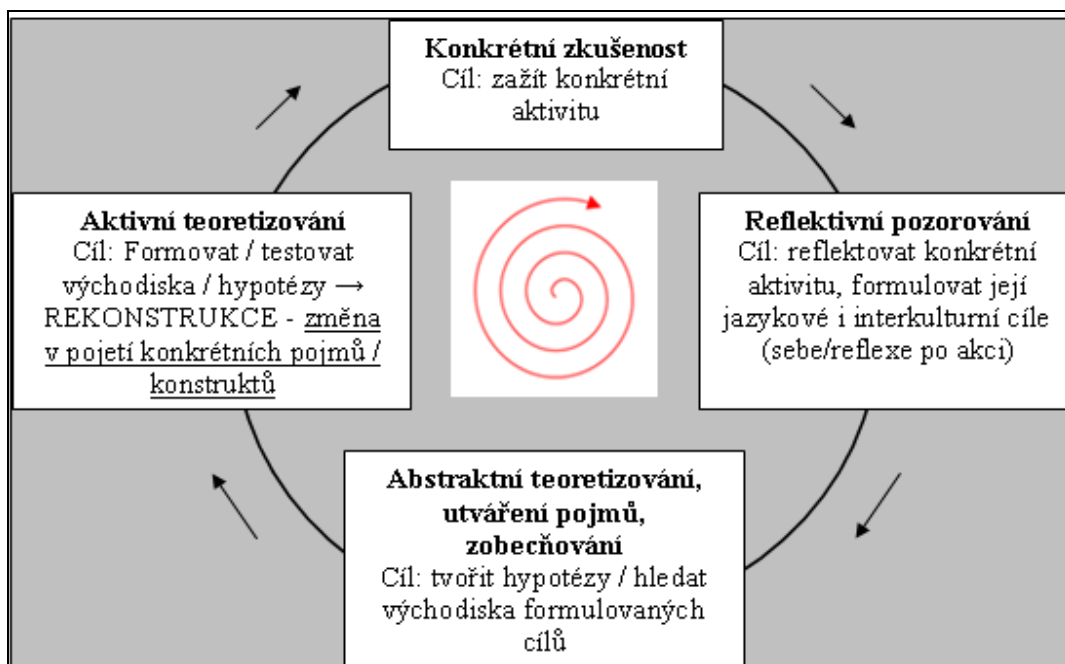
Krok 1. Aktivita *Find an agreement* (Hledejte shodu). Studenti obdrží pět kontroverzních výroků, se kterými samostatně vyjádřili svůj souhlas či nesouhlas (např.: *Minority members of any population should conform to the customs and values of the majority.*). Následně jsou rozděleni do skupin, ve kterých prezentují své postoje k uvedeným výročkům. Úkolem pro skupinu studentů pak je najít shodu a jednotlivé výroky formulovat (přeformulovat) tak, aby se s nimi byli všichni členové skupiny schopni identifikovat. Nově formulované výroky skupiny studentů diskutují se skupinami ostatními.

Krok 2. Studenti opět pracují ve stejně složených skupinách. Úkolem je reflektovat aktivitu a pokusit se společně zpětně definovat její jazykové i interkulturní cíle. Jazykovým cílem jsou způsoby prezentace vlastních názorů a přání, vyjádření souhlasu / nesouhlasu, vhodné způsoby argumentace, formulace závěrů; interkulturním cílem je rozvoj schopnosti tolerovat, akceptovat a hájit různé názory na diskutovaná témata.

Krok 3. Společně pak studenti ve spolupráci s pedagogem hledají zastřešující pojmy a konstrukty, nad nimiž teoretizují. Tím formulují teoretická východiska konkrétní aktivity. Pedagog v závěru teoretická východiska konkrétní aktivity shrnuje, případně doplňuje; diskutovaná aktivita spadá do dimenze postojové.

Krok 4. V žádoucím případě tak u studentů dochází k testování vlastních hypotéz, rekonstrukci a novému porozumění diskutovaných pojmů, tj. jejich novému chápání.

V souladu s teorií sociálního konstruktivismu a teorií zkušenostního učení (Kolb, 1984) jsou tedy aktivity realizovány v cyklu prezentovaném na obrázku 1. Na základě konkrétní zkušenosti / aktivity si studenti kladou otázku: „O čem byla daná aktivita?“ Následně pak: „Jak jejímu obsahu rozumím a co tento obsah znamená?“ Závěr cyklu je inspirován otázkou: „Co z tohoto porozumění vyplývá a jak případně mohu toto porozumění změnit?“



Obrázek 1. Cyklus rozvoje ICC (upraveno dle Kolb, 1984)

(5) Hodnocení:

Tato etapa studijního předmětu zahrnuje: (1) Hodnocení studentů na základě splnění požadavků zahrnutých v sylabu studijního předmětu. (2) Formativní a sumativní hodnocení rozvoje ICC u studentů. (3) Hodnocení studijního předmětu studenty, které slouží jako zdroj významných zpětnovazebních informací o vhodnosti a účinnosti zvolených aktivit, výukových strategií, technik a metod.

Pozornost zde zaměřujeme na hodnocení studentů, které je součástí vlastního studijního předmětu. Jeho účelem je ověřit splnění stanovených požadavků předmětu *Intercultural Communicative Competence* (k získání kreditů). Požadavky na studenty jsou aktivní účast v seminářích, včetně plnění zadaných domácích příprav, účast na vstupní a výstupní ohniskové skupině a odevzdání požadovaných materiálů. Veškeré materiály jsou obsaženy ve studentském portfoliu - *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development*, se kterým studenti v průběhu semestru samostatně pracují, ke kontrole pedagogem ho odevzdávají v týdenním předstihu před závěrečným hodnocením. Portfolio obsahuje povinné a volitelné sekce. Povinné materiály jsou: obsah portfolia, dotazník *YOGA Form* (začátek a konec semestru), *Luggage* (virtuální zavazadlo, do kterého studenti na začátku i konci semestru „balí“, co s sebou do konkrétního studijního předmětu přinášejí a následně, co si z něj odnášejí), sebehodnocení dosažené úrovně komunikační kompetence v osvojených jazycích, *My culture shock* (Můj kulturní šok), *Culture collage* (Kulturní koláž); s jednotlivými součástmi portfolia se pracuje rovněž v průběhu semestru. Hodnocení je tedy průběžné, plní především formativní funkci, která je vzhledem k charakteru a cíli studijního předmětu upřednostněna nad funkcí sumativní. Ze stejné příčiny je akcent kladen na sebehodnocení studentů (např. dotazník *YOGA Form*) oproti hodnocení pedagogem. Metody hodnocení pedagogem jsou soustavné pozorování studentů,

analýzy výsledků jejich činnosti (obsažené v portfoliu) a rozhovory (vstupní, průběžné, výstupní – individuální či skupinové, dle volby studentů). Stěžejním tedy je hodnocení průběžné, formativní, podporující vlastní sebehodnocení.

V této podkapitole jsme se zaměřili na podrobný popis studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*, jeho organizaci, cíle, obsah a didaktické aspekty. Neaspíráme zde tedy na detailní rozpracování všech aspektů studijního předmětu, ale na snad inspirativní popis možného přístupu k rozvoji ICC v kontextu přípravného vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka.

Závěrem

S ohledem na opakované pozitivní výsledky realizovaného studijního předmětu lze na naši otázku z titulu příspěvku *To teach or not to teach?* odpovědět pozitivně. Jsme si však vědomi relativně problematického didaktického uchopení ICC v celé její komplexnosti, a to zejména v oblasti dimenzí povědomí a postoje, které jsou hluboce zakotveny a ovlivněny např. výchovou v rodině, kultuře atd. (podrobněji např. Abram, 2002; Byram, 1997; Deardorff, 2009; Fantini, 2001 aj.).

Na základě reflexe vlastní zkušenosti se však můžeme domnívat, že IVV si již pomalu hledá své místo v programech vzdělávajících učitele, nicméně ji zatím není možno prohlásit za standardní náplň těchto programů. Tato problematika navíc zasluhuje pozornost ve dvou rovinách, které na sebe svým způsobem navazují. Nejprve je nutno věnovat pozornost rozvoji ICC studentů učitelství, dále pak poskytnout studentům dostatečnou teoretickou základu k jejímu vlastnímu didaktickému uchopení. V tomto příspěvku věnujeme pozornost praktické aplikaci IVV s cílem rozvoje ICC v kontextu přípravného vzdělávání učitelů v rámci studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* pro studenty učitelství anglického jazyka. Věříme, že rozvoj ICC v rámci přípravného vzdělávání učitelů je nutnou podmínkou pro postupnou implementaci ICC do reality školních tříd, jelikož, slovy Karla Čapka:

Řekl bych to asi tak, že chceme-li reformovat 'střední' školu, musíme začít s reformou na universitách. Tuto reformu nemůže ovšem provést žádné ministerstvo, nýbrž cosi, čemu bychom řekli duch university.
Karel Čapek, 1930

Literatura

- ABRAM, I. n.d. *ABCD Crown model*. Pracovní materiál, dosud nepublikováno (osobní kontakty).
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- DEARDORFF, D. K. 2009. Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.): *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. USA: Sage Publications, Inc.
- DENSCOMBE, M. 2003. *The Good Research Guide*. Glasgow: Bell & Brain Ltd.
- European Language Portfolio*, Council of Europe. 2002. [cit. 15.5. 2008]. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf>.

- FANTINI, A. E. 2001. *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Předneseno na: NCOLCTL Fourth Annual Conference. Bartleboro, Vermont, USA.
- FANTINI, A. E. 2009. Assessing intercultural Competence: Issues and tools. In Deardorff, D. K. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: Sage Publications, Inc.
- FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- GILLHAM, B. 2002. *Developing a Questionnaire*. Great Britain: Continuum.
- JANOUŠEK, J. 2007. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada.
- KOLB, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- KOSTKOVÁ, K. 2010. Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In Janík, T., Knecht, P. (eds.). *New Pathways in the Professional Development of Teachers*. Munster: LIT Verlag.
- KOSTKOVÁ, K. 2012. *Interkulturní komunikační kompetence: Rozvoj interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka*. Praha: FF UK (disertace, dosud nepublikováno).
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2002. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- WILLIAMS, M., BURDEN, L. R. 2007. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kontakt

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Pardubice
Studentská 84
Pardubice 532 10
e-mail: klara.kostkova@upce.cz

PLANNING THE CLIL LESSON

Luprichová, Jana, Slovak Republic

Abstract

The boom of implementing the CLIL method is evident in Slovakia, too. The number of schools that implement foreign languages into non-language subjects has increased enormously in the last five years. Its evidence is seen in increasing the number of primary schools involved in the project of the experimental verification *Didactic efficiency of CLIL at the First Level of Basic Schools in Foreign Language Teaching*, there were originally eleven primary schools involved, now there are seventeen of them. Preparation for the CLIL lesson requires trained teacher in the CLIL methodology, because the lesson includes implementing a language into a non-language subject. The following paper points to fundamental parts of the CLIL lesson – content, communication, cognition and intercultural competences. The paper focuses on knowledge of those authors who has been dealing with the CLIL method for a long time – one of them is Marsh, who coined the term CLIL and the following one is Bentley.

Key words

CLIL, teacher training, planning, lesson, curriculum

Introduction

The following study focuses on the CLIL lesson preparation, its planning, demands, requirements, but the first of all the theory of the CLIL methodology, its description according to Bentley and Marsh. The study, more or less, compares the CLIL lessons preparation introduced by these two authors in their publications – *The TKT Teaching Knowledge Test Course*, written by Bentley (2010) and *CLIL, Content Language and Integrated Learning*, written by Marsh et al. (2010). In our opinion, Bentley wrote his book on the base of Marsh's publication; however, Bentley added his own experiences and made it more practical publication, available for self-studying, too.

Presented study consists of two basic parts. The first one deals with the theory of the CLIL method, how it is described in both publications. Basically, both authors designed it for content and language teachers, who start with implementing the CLIL method in non-language subjects and for trainee teachers at universities or at some higher education who prepare teachers teaching different curricular content through the medium of a foreign language, as well as for foreign language teachers who use curriculum content in their teaching. Both books cover the key areas of the CLIL method - knowledge of CLIL and its principles, approaches and support strategies. The second part of the study deals with the lesson preparation, lesson delivery and assessment. Moreover, *The TKT Teaching Knowledge Test Course* publication offers practical examples how to apply CLIL in particular non-language subjects, then the CLIL sample tasks which help candidates for CLIL lessons become more familiar with its implementation. On the other hand,

Marsh's book offers examples of curricular models based on the level it is applied: pre-school, primary, secondary and tertiary levels.

The CLIL method

The term CLIL was coined by Marsh, from university in Finland, for the first time in 1994. He together with Do Coyle considers CLIL a dual-focused educational approach in which an *additional language* is used for the learning and teaching of both content and language (Marsh, 2010). Bentley (2010, p. 5) summarizes in his book different definitions, as the CLIL method has been developed and updated. Of course, there are many of them, but he chooses the latest ones, he considers the most important ones. He starts with the definition by David Marsh in 2002, when he defines it as "an approach that may concerns languages, intercultural knowledge, understanding and skills; preparation for internationalisation and improvement of education itself." Then he continues with the definition of Van de Craen, 2006, who sees CLIL as a "meaningful focused learning method... The aim is learning subject matter together with learning a language." It is followed by Gajo, 2007, who specifies CLIL "an 'umbrella' term used to talk about bilingual education situations." The last one is from TKT: CLIL Handbook where the CLIL method is considered as "an evolving educational approach to teaching and learning where the subjects are taught through the medium of a non-native language" (Bentley, 2010, p. 5).

The core of the CLIL method

Both authors distinguish two types of CLIL, according to time spent with the target language. Bentley calls them *Soft CLIL* and *Hard CLIL*. The first mentioned type teaches topics from the curriculum as a part of a language course which is approximately 45 minutes once a week. The *Hard CLIL* can be used as a partial immersion programme in schools where almost half curriculum is taught in the target language. This type of CLIL covers about 50 per cent of the curriculum. Marsh (2010) distinguishes also two curriculum variations in CLIL – *partial instruction through the target language* and *extensive instruction through the target language*. Comparing it with Bentley, Marsh suggests with the first mentioned variation the systematic use of both the target language and mother tongue, while there is a low learning time of using the target language, only 5 per cent of the whole learning time. The extensive instruction through the target language involves 50 and more per cent of learning time using the target language.

Both authors highlight the key concepts of CLIL – the *4 Cs of CLIL*, or the *core of CLIL* – *Content, Communication, Cognition* and *Culture*. They analyse and describe each component in details.

1. **Content** – it is very important to choose the most appropriate themes which are part of the curriculum to be presented in an understandable way to learners.
2. **Communication** – the most important part is the language which is according to Marsh a "conduit for communication". Grammar system is pushed beyond communication during applying CLIL, but is not rejected. Marsh points to so-called the *Language Triptych* which includes *language of learning, language for learning* and *language through learning*. The triptych explores what language learners will need to access new knowledge, secondly it includes the language students will need to carry out the planned activities and finally, the language that encourages learners to articulate their understandings. Bentley highlights the *content-obligatory language* in communication, which includes the vocabulary, grammatical structures and functional language for specific subjects. He offers

the *subject-specific language* in his *TKT: CLIL Handbook* with a list of specific vocabulary for particular subjects that CLIL teachers and students should adopt. We consider it very helpful mainly for teachers who just start with applying CLIL and are not absolutely sure which topics of curriculum they should involve in their CLIL lessons. Bentley also uses the term *content-compatible vocabulary* – it includes general vocabulary used in non-language subjects (e.g. maths) and at the same time this vocabulary is used in everyday situations as well (e.g. number, size). Moreover, Bentley offers relevant grammatical structures which can help learners improve their accuracy (available in Bentley, 2010, p. 13-14).

3. **Cognition** – according to Marsh’s definition, it is “engagement in higher-order thinking and understanding, problem solving and accepting challenges and reflecting on them” (Marsh, 2010, p. 54). Bentley offers cognitive skills in more detail way. He specifies the following cognitive skills the teachers should be aware of – identifying, ordering, rank ordering, defining, comparing and contrasting, dividing, classifying, predicting, hypothesising, reasoning, creative thinking and evaluating. All these skills are provided with the classroom activities and examples of activities.
4. **Culture** – both authors agree that the role of culture, understanding ourselves and other cultures, is an important part of CLIL, therefore learners need knowledge of those who live in other regions or countries and CLIL gives that opportunity to introduce a wide range of cultural contexts.

To sum up the first part of the study, we admit that both authors similarly describe 4 Cs of CLIL. Difference is in transforming the theory of CLIL into practice. Marsh offers more questions that teachers applying CLIL should answer before they decide to implement it. On the other hand, he offers some examples that may help to teachers with preparation for CLIL lessons.

The CLIL lesson by Bentley

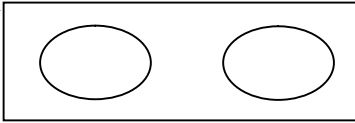
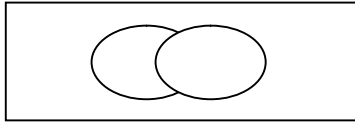
Bentley’s book is, in our opinion, considered more or less, the course book with workbook. He offers more examples in all components of CLIL; furthermore, each Unit ends with the CLIL practise task, with answers available at the end of the book. Teachers can check if they understand everything what the particular Unit is about and if necessary, they may return to study it again, or if it is not sufficient, Bentley recommends some web pages with additional information. We consider it more interactive and practical book than Marsh’s book.

As we mentioned in the introductory part of this study, the second part focuses on lessons preparation. To be more practical, the following lines will show the practical planning of lessons as Marsh and Bentley present them in their books.

Bentley’s example of the CLIL science lesson for young learners. It is the first lesson and fits into the course or syllabus at the start of a unit about materials and their properties (Bentley, 2010, p. 32-33):

Content:	Introduction to magnetism: materials and their properties
Teaching aims:	to enable learners to understand that different materials have different properties
Learning outcomes	Know: the names of some materials and their properties; that some materials are magnetic and some are not;

	<p>Be able to: classify materials according to different criteria using a Venn diagram; make predictions; observe and record findings;</p> <p>Be aware: that some materials have iron in them; of how to cooperate in a group;</p>
Assessment	<p>Can the learners</p> <ul style="list-style-type: none"> - identify and name properties of a range of materials? - sort materials into different groups and state classification? - make predictions? - record findings accurately? - cooperate in a group?
Communication	<p>Vocabulary</p> <p>Revisited: familiar classroom objects (fabrics, glass, metal, paper, plastic)</p> <p>New: paper clip, jar, envelope, straw, bottle top</p> <p>soft ↔ hard, smooth ↔ rough, transparent ↔ opaque, light ↔ heavy, flexible ↔ rigid, natural ↔ manufactured, magnetic ↔ non-magnetic</p> <p>Structures:</p> <p>(I think) it's (I think) they're</p> <p>It will stick ↔ It won't stick</p> <p>Functions:</p> <p>describing materials; "will" prediction</p>
Examples of communication	<p>pointing to and naming materials</p> <p>labelling materials</p> <p>sharing ideas about properties, then reporting classifications</p> <p>stating which objects are magnetic / will stick to the magnet</p>
Cognition	<p>identifying objects and properties of the objects</p> <p>comparing different materials</p> <p>classifying materials</p> <p>predicting and reasoning</p>
Examples of cognition	<p>sorting materials into two different groups (<i>see Venn diagrams below</i>)</p> <p>classifying (range of properties)</p> <p>guessing and then explaining why some materials are magnetic</p>
Citizenship	<p>be aware of recycling issues</p>
Examples of citizenship	<p>separating magnetic and non-magnetic objects into different bins</p>

Resources	<p>3-4 bags of 10-12 objects (at least half of which are known to the learners), magnets</p> <p>Drawings of two Venn diagrams on board:</p> <p>A  B </p> <p>Worksheets + differentiated worksheets for less able learners</p> <p>Vocabulary cards</p>
Procedure	<p>Whole class: Activity prior knowledge of materials. Learners look around the classroom and 'point to something of ...'</p> <p>Groups: Sort materials from bags into two different groups using the Venn diagrams. Sort materials according to properties given (adjectives and opposites): predict which objects are magnetic and which are non-magnetic; check predictions using magnets. Feedback ideas. Were there any surprises?</p> <p>Individually: Learners record observations on worksheets.</p> <p>Whole class: Final plenary: TPR – some learners act as magnets, some are materials – who sticks?</p> <p>Differentiation: Additional vocabulary cards and gap-fill sentences.</p> <p>Follow-up: Investigate and separate school rubbish for recycling.</p>

Tab 1. The CLIL lesson designed by Bentley

Bentley also offers the variant to plan this lesson at the series of lessons for a CLIL project.

The CLIL lesson by Marsh

Marsh also offers the similar way an example of the CLIL lesson plan based on previous theoretical knowledge in the book. The global goal of the lesson plan is to develop spontaneous talk within the topic *What are ecosystems?* for 4th grade. The timing is for 2 lessons.

Aims	<ul style="list-style-type: none"> - to present the content of the unit, - to introduce the concepts of <i>Ecosystem</i> and its main features, - to make learners aware of and build on prior knowledge of ecosystems and living things, - to help learners understand that learning can be achieved in a second language, - to help learners understand that keeping a record of new words is important (their very own 'top word chart')
Criteria for assessment	<p>Teacher, peer- and self-assessment processes will be used to assess how well learners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - understand ecosystems, - distinguish between different types of ecosystems, - recognise and classify living things, - identify how animals adapt,

	<ul style="list-style-type: none"> - construct and use a KWL chart (<i>what I know, what I want to know, what I learned</i>), - contribute to and use the classroom vocabulary chart.
Teaching objectives (<i>What I plan to teach</i>)	<p>Content</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduction of the topic, - what ecosystems are, - features of ecosystems, - animal adaption. <p>Cognition</p> <ul style="list-style-type: none"> - provide learners with opportunities to understand the key concepts and apply them in different contexts, - enable learners to identify living things in specific ecosystems, - encourage knowledge transfer about living things and predictions using visual images, - vocabulary building, learning and using, - arouse learner curiosity – creative use of language and learner questions.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> - identify living and non-living things from the ecosystems of their own country and other countries, - become aware of the importance of respecting the environment (especially the fact of wasting too much water), - understand that they can learn, no matter which language they are using.
Communication	<p>Language of learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - key vocabulary: <i>plants, ecosystems, living things, non-living things, pond, savannah, grass, bushes, dry places, wet places, animal adaptation ...</i> <p>Language for learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - ask each other questions: <i>What do you know about...? Can you tell me something about ...?</i> - classifying: <i>the different elements/animals in an ecosystem are ...</i> - comparing and contrasting: <i>The animals living in a savannah are bigger than the ones living in a pond.</i> - other: <i>How do you spell ...? What does ... mean?</i> <p>Language through learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguish language needed to carry out activities, - retain language revise by both the teacher and learners, - make use of peer explanations, - record, predict and learn new words which arise from activities.
Learning outcomes (<i>What learners will be able to do by the end of the lessons</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - to demonstrate understanding of the concept of ecosystems and its related features, - to distinguish between living things and non-living things, - to demonstrate that ecosystems include the places and the living things that inhabit them, - to describe how and why animals adapt,

	<ul style="list-style-type: none"> - to classify information, - successfully engage in visual matching between concepts and images, - to interpret visual information, - to use language creatively, - to ask and respond to <i>wh</i>- questions about their work, - to use a class vocabulary record of new words.
--	--

Tab 2: The CLIL lesson designed by Marsh

Conclusion

This study dealt with the CLIL method from its theoretical point of view, as well as it offered two CLIL lessons designed by two authors dealing with the CLIL method – Kay Bentley and David Marsh. Basically, both presented lessons have a lot in common. Both authors recommend including into the lesson preparations except the key parts of the CLIL lesson (communication, cognition, culture, content) the following parts as well – teaching aims, learning outcomes, assessment and resources. Marsh worked the lesson plan out in more details than Bentley did mainly because Marsh determines the language of/for/through learning that students are supposed to adopt to articulate their understandings. We suppose that combination of both presented CLIL lesson gives us the ideal CLIL lesson which can be used generally in every subject or school.

References

- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. 2010. *CLIL*. Cambridge University Press. ISBN 978-0521-13021-9.
- BENTLEY, K. 2010. *The TKT Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-15733-9
- MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S. 2008: Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov: Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: ŠPÚ. Available on: <http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf>.

Kontakt

PaedDr. Jana Luprichová
CCV PF UKF, Drážovská 4
Nitra 949 74, Slovakia
e-mail: jluprichova@ukf.sk

SEBAREFLEXIA V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE ŠTUDENTOV ŠTUDIJNÉHO ODBORU UČITELSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Monika Máčajová

Abstract

Self-evaluation is an important part of teacher training study programmes. The author explains its theoretical background, importance, various functions, as well as the key methods and techniques of self-reflection development. The special attention is paid to primary teacher training as carried out at the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. As an example, a self-reflective questionnaire is published which makes students' self-evaluation easier in beforehand specified areas.

Key words

Self-reflection, functions of self-reflection, self-reflection methods and techniques, self-reflection questions, self-monitoring, audiorecordings, videorecordings, observation, self-reflective journal, self-reflective questionnaire.

Úspech človeka, či už v osobnom alebo pracovnom živote, nespočíva iba v inteligencii. Stojí za ním množstvo faktorov a premenných, ktoré ho priamo či nepriamo determinujú. Jedným z nich je nepochybne schopnosť sebareflexie. Ako uvádzajú Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 196), pod pojmom sebareflexia sa rozumie vo všeobecnosti premýšľanie jednotlivca o sebe samom, o svojej osobnosti, ohliadnutie sa dozadu za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi, rekapitulácia určitého úseku vlastného života, vlastného konania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre jedinca významné.

Sebareflexia má v učiteľskej profesii nesmierny význam. Jej dôležitosť pre pedagogickú činnosť učiteľa dokumentujú i výsledky a poznatky z empirických výskumov. V 80. rokoch minulého storočia sa začal rozvíjať medzinárodný výskum zameraný na aplikáciu reflexie v programoch pregraduálnej prípravy učiteľov (In Hupková, Petlák, 2004, s. 45). Na základe tohto výskumu a mnohých jemu podobných, ale najmä vďaka veľkému priestoru, ktorý je venovaný v pedagogickej literatúre problematike sebareflexie v učiteľskej profesii, je v súčasnej dobe už dokázané, že sebareflexia významne ovplyvňuje efektívnosť výsledkov práce učiteľa. Z toho dôvodu sa stáva významnou súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie na PF UKF v Nitre.

V súvislosti s pedagogickou činnosťou učiteľa sa pod sebareflexiou rozumie „vedomovanie si, analýza, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecňovanie svojich vlastných pedagogických skúseností a poznatkov“ (Turek, 2008, s. 147). Veľmi úzko s ňou súvisí moderný pedagogický pojem – *učiteľovo chápanie výučby*. Pod týmto pojmom sa rozumie súbor učiteľových názorov, presvedčení a postojov i argumentov, ktorými učiteľ svoje názory, presvedčenia a postoje zdôvodňuje (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Sebareflexia plní nasledujúce funkcie (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 108):

1. **poznávacía** funkcia – poskytuje učiteľovi možnosť uvedomiť si, aký je učiteľ, aké má problémy, ako ich obvykle rieši, s akou úspešnosťou a pod.;
2. funkcia **spätnej väzby** – poskytuje učiteľovi možnosť si uvedomiť, ako na jeho zásahy v určitých situáciách reagujú žiaci, jeho kolegovia a rodičia;
3. **rozvíjajúca** funkcia – sebareflexia poskytuje učiteľovi námety pre ďalšie sebazdokonaľovanie;
4. **preventívna** funkcia – poskytuje učiteľovi možnosť premyslieť si svoje budúce reagovanie a umožňuje mu vyhnúť sa v určitých situáciách niektorým konfliktom;
5. **relaxačná** funkcia – učiteľ si pripomína príjemné zážitky z pedagogických situácií a to mu prináša pocit uspokojenia a uvoľnenia.

Primárnou úlohou pre študentov absolvujúcich pedagogickú prax je nielen možnosť spoznať význam a podstatu sebareflexie v ich ďalšej práci, ale najmä možnosť osvojiť si a využívať spôsoby a techniky sebareflexie v reálnej edukačnej praxi. Nasledne uvedieme kľúčové metódy, ktorými sa sebareflexia realizuje v pedagogickej činnosti učiteľov. Mnohé z nich sú súčasťou ich pregraduálnej prípravy na PF UKF v Nitre.

1. Sebareflexívne otázky alebo sebamonitorovanie

Sebareflexívne výroky sú jednoduché otázky, ktoré si v priebehu výučby kladie učiteľ a snaží sa nájsť na ne odpoveď. Viazu sa k rôznym oblastiam súvisiacim s efektívnym vyučovaním, napr. ciele a obsah vyučovania, metódy, techniky, vyučovacie stratégie, atmosféra na vyučovaní, triedna klíma, porozumenie, hodnotenie, požiadavky na žiakov, rečový prejav učiteľa, čas a pod.

Ako námety niektorých sebareflexívnych otázok uvádzame zoznam jedenástich výrokov, ktorých autorom je Kyriacou (In Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 109):

- a) Riadne si plánujem svoje hodiny, stanovujem jasné ciele, vhodný obsah a štruktúru hodiny?
- b) Pripravujem si včas materiál potrebný na vyučovaciu hodinu?
- c) Sú moje inštrukcie a pracovné pokyny jasné a majú úroveň, ktorá žiakom umožňuje porozumieť im?
- d) Kladiem otázky rovnomerne celej triede a používam otvorené aj zatvorené otázky?
- e) Sú moje hodiny vhodné pre všetkých žiakov, ktorých mám v triede?
- f) Využívam široké spektrum učebných činností?
- g) Udržujem v triede takú úroveň poriadku a disciplíny, ktorá napomáha procesu učenia?
- h) Sledujem pozorne prácu žiakov na hodine a poskytujem pomoc tým, ktorí majú problémy?
- i) Známkujem prácu žiakov dôsledne, konštruktívne a načas?
- j) Sú moje vzťahy k žiakom založené na vzájomnej úcte a dobrom vzťahu?
- k) Sú moje znalosti vyučovacieho predmetu dostatočné vzhľadom k požiadavkám na moju prácu?

Sebamonitorovanie sme zaradili ako jednu z metód sebareflexie, ktorú študenti uplatňujú aj v priebehu svojej pedagogickej praxe. Konkrétne okruhy s presne definovanými sebareflexívnymi otázkami a výroky sú súčasťou sebahodnotení študentov pri všetkých druhoch výstupových pedagogických praxí.

2. Audiozáznamy a videozáznamy výučby

Audiozáznamy a videozáznamy sú ďalšími vhodnými sebareflexívnymi metódami, ktoré poskytujú objektívnejšie informácie o vyučovacom procese. Ich nespornou výhodou je

skutočnosť, že si učiteľ môže opätovným prehratím záznamu pripomenúť učebnú činnosť a detailnejšie sledovať vybrané ukazovatele, napr. reakcie a pozornosť žiakov, vlastný rečový prejav, porozumenie a aktivitu žiakov a pod.

3. Hospitácie

Hospitácie vyučovacích hodín sa považujú za ďalší vhodný prostriedok sebareflexie.

4. Informácie od žiakov

Ďalším zdrojom inšpiratívnych poznatkov o svojej práci sú žiacke informácie. Je zrejmé, že skúsený učiteľ už „vie čítať žiakovi z tváre“ a využíva mikrodiagnostiku. Avšak ani takáto spätná väzba nemusí byť vždy správna a najmä nemá potenciál poskytnúť učiteľovi všetky relevantné informácie. Odporúča sa preto využívanie rôznych anonymných dotazníkov alebo rozhovorov so žiakmi, ktoré hodnotia jeho obsahové, metodické, odborné a organizačné zvládnutie vyučovacieho procesu.

5. Učebné výsledky žiakov

Za spoľahlivý nástroj sebareflexie sú považované výsledky učebnej činnosti žiakov. Najmä prostredníctvom validných a reliabilných didaktických testov môže učiteľ zistiť, do akej miery dosiahli žiaci stanovené vyučovacie ciele. V prípade neuspokojivých výsledkov žiakov je potrebné, aby učiteľ nehľadal chybu len v žiakoch, ale najmä v ňom samom. Jeho pedagogické majstrovstvo spočíva práve v tom, aby správne a primerane definoval ciele, k nim zvolil adekvátne a primerané metódy, aplikoval správne didaktické zásady, uplatňoval variabilné metódy a postupy, využíval rôzne aktivizujúce a inovatívne koncepcie, uplatňoval diferencované vyučovanie a pod.

6. Sebareflexívny pedagogický denník

Ďalšou metódou sebareflexie je sebareflexívny pedagogický denník, ktorý poskytuje priestor pre hlbšiu sebareflexiu učiteľa. Ide o písanú formu zápisov z vyučovania, kde si učiteľ zapisuje javy a skutočnosti, ktoré majú význam pre jeho pedagogickú prax. Podstatou však nie je ich opis, ale najmä analýza, mapovanie príčin, navrhovanie spôsobov riešenia, zaznamenávanie pocitov, vyvodzovanie záverov a pod. Veľmi výstižne ho charakterizuje Hupková (Hupková, Petlák, 2004, s. 91), ktorá uvádza, že „sebareflexívny pedagogický denník zachytáva javy psychologického charakteru, ale má pedagogický cieľ“.

V praxi sa mnohokrát aplikuje nesprávne a mnohí študenti i učitelia sa domnievajú, že podstata pedagogického denníka spočíva v zápise a opise edukačných aktivít, resp. príprav na vyučovanie. Toto chápanie sebareflexívnych denníkov nie je správne, pretože podstatou nie je opis, ale premýšľanie, analyzovanie a interpretovanie skutočností formou písomného záznamu. Ako inšpiráciu a podnety uvedieme tri typy situácií (Altrichter a kol., 1990, In Hupková, Petlák, 2004):

1. situácie, ktoré učiteľ častejšie zažil, ale nie sú mu úplne jasné;
2. situácie, v ktorých sa stále opakujú určité ťažkosti a konflikty;
3. situácie, ktoré nie sú konfliktné, ale učiteľ v nich pociťuje, že ho osobne zaťažujú; môžu to byť problémy v oblasti hodnôt, stanovení cieľov, situácie, v ktorých sa musí rozhodovať, ťažkosti so žiakmi a iné.

Študenti počas pedagogickej praxe nevypracovávajú sebareflexívne pedagogické denníky. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že z nášho pohľadu ešte nemajú zvládnuté mnohé kompetencie

potrebné k ich spracovaniu, a tiež to, že ich považujeme za jednu z najnáročnejších foriem sebareflexie. Veľká pozornosť sa však venuje tréningu kompetencií, ktoré sú pre ich vypracovávanie kľúčové. Ide najmä o vysvetľovanie, interpretovanie, analyzovanie a diskutovanie videných alebo realizovaných edukačných javov. Týmto činnostiam sa študenti učia v priebehu rozborov pod vedením cvičného učiteľa a vzájomnými rozhovormi a diskusiami so spolužiakmi. Veľmi často sú problémové situácie riešené v rámci seminárov z didaktiky a seminárov z metodík jednotlivých vyučovacích predmetov.

Hupková a Petlák (2004) uvádzajú ďalšie metódy, ktoré môžu študenti v priebehu svojej pedagogickej praxe a následne vo svojej budúcej učiteľskej praxi aplikovať:

- *sebareflexívny rozhovor, interview, beseda;*
- *sebareflexívny dotazník;*
- *sebareflexívne prípravy na vyučovanie.*

Sebareflexia študentov je súčasťou všetkých štyroch druhov pedagogických praxí v rámci pregraduálnej prípravy študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie na PF UKF v Nitre. Čiastočne sa realizuje v rámci hospitačno-asistentskej pedagogickej praxe, kde sa stávajú predmetom sebareflexie mikrovýstupy študentov. Väčší priestor pre premýšľanie o svojich pedagogických výkonoch umožňuje absolvovanie predmetov Odborná pedagogická prax I. a Odborná pedagogická prax II., kde sú hospitácie kombinované s celohodinovými výstupmi študentov. Práve celohodinové výstupy študenta dávajú ideálny priestor pre sebareflexiu, pretože sú hospitované hneď dvoma subjektmi, t.j. ďalšími a cvičným učiteľom.

Pri výstupovej pedagogickej praxi sa študent hodnotí v troch okruhoch: hodnotenie prípravy na vyučovaciu hodinu, hodnotenie výstupu a hodnotenie žiakov. Pre uľahčenie sebahodnotenia má študent pripravené konkrétne položky, v ktorých sa má ohodnotiť. Pri zatvorených položkách študenti zakrúžkovaním označia svoje sebahodnotenie. V prípade otvorených otázok študenti odpoveď priamo vpisujú. V kolónke Detailnejší popis má študent možnosť detailne popísať niektoré body, ktoré sa mu pre veľký rozsah textu nepodarilo umiestniť do príslušnej tabuľky.

Hodnotiace stupne:

- | | | | |
|-----------|-----------------------|--|-----|
| <i>A</i> | - <i>výborne</i> | (na výbornej úrovni, vynikajúce výsledky) = | 1 |
| <i>B</i> | - <i>veľmi dobre</i> | (na nadpriemernej úrovni, nadpriemerné výsledky) = | 1,5 |
| <i>C</i> | - <i>dobre</i> | (na priemernej úrovni, priemerné výsledky) = | 2 |
| <i>D</i> | - <i>uspokojivo</i> | (na prijateľnej úrovni, prijateľné výsledky) = | 2,5 |
| <i>E</i> | - <i>dostatočne</i> | (na minimálnej úrovni, výsledky spĺňajú iba minimálne kritériá) = | 3 |
| <i>FX</i> | - <i>nedostatočne</i> | (na nedostatočnej úrovni, výsledky nespĺňajú ani minimálne kritériá) = | 4 |

SEBAREFLEXÍVNY DOTAZNÍK							
Poradie vyučovacej hodiny:							
Dátum:							
Predmet:							
Učivo:							
HODNOTENIE PRÍPRAVY NA VYUČOVACIU HODINU							
1	Svoju prípravu na vyučovaciu hodinu hodnotím:	A	B	C	D	E	FX
2	Prípravu na vyučovaciu hodinu som robil v dostatočnom časovom predstihu	Ano		Nie			
3	Pri koncipovaní prípravy na vyučovaciu hodinu som sa stretol s nasledovnými problémami						
4	Ak by som mal možnosť pripraviť sa na túto vyučovaciu hodinu znovu, zmenil by som v nej nasledovné						
SAMOSTATNÉ CELOHODINOVÉ VÝSTUPY							
1	Žiakov som oboznámil s cieľmi vyučovacej hodiny	A	B	C	D	E	FX
2	Ciele, ktoré som si stanovil, sa mi podarilo splniť	A	B	C	D	E	FX
3	Žiaci rozumeli mojim pokynom a vedeli čo a ako majú robiť	A	B	C	D	E	FX
4	Atmosféru na vyučovacej hodine hodnotím ako	A	B	C	D	E	FX
5	Motiváciu a aktivitu žiakov som udržoval	A	B	C	D	E	FX
6	Moja jazyková a rečová stránka a vyjadrovanie boli z hľadiska terminológie, správnosti, logickosti, primeranosti a presnosti	A	B	C	D	E	FX
7	Kontakt so žiakmi som udržoval	A	B	C	D	E	FX
8	Teoretické poznatky som aplikoval do praxe	A	B	C	D	E	FX
9	Hodnotenie výsledkov žiackej práce som zvládol	A	B	C	D	E	FX
10	Popri učení som dokázal pozorovať činnosť žiakov a adekvátne na ňu reagovať	A	B	C	D	E	FX
11	Z hľadiska uplatňovania diferencovaného vyučovania hodnotím svoju vyučovaciu hodinu	A	B	C	D	E	FX

12	Otázky, ktoré som kládol žiakom, boli jasné, správne a zrozumiteľné?	Vždy Často Priemerné Zriedkakedy Nikdy
13	Využíval som široké spektrum metód, postupov a učebných činností?	Vždy Často Priemerné Zriedkakedy Nikdy
14	Dokázal som na vyučovaní udržiavať takú disciplínu a poriadok, ktoré napomáhala procesu učenia?	Vždy Často Priemerné Zriedkakedy Nikdy
15	Za najvydarenejšiu považujem časť vyučovacej hodiny, konkrétne aktivitu Zdôvodňujem to nasledovne:	
16	Za najmenej vydarenú považujem časť vyučovacej hodiny, konkrétne aktivitu Zdôvodňujem to nasledovne:	
17	Najväčšie problémy som mal s odučením edukačnej aktivity zameranej na Problémy som mal s nasledovným:	
18	V priebehu vyučovania som využil vyučovací štýl. Uvedený štýl v kontexte odučenej vyučovacej hodiny hodnotím nasledovne:	

HODNOTENIE ŽIAKOV	
1	Ktoré činnosti sa žiakom najviac páčili? Prečo práve tie?
2	Čo spôsobovalo žiakom najväčšie problémy? Prečo?
3	Mali ste v triede aj pasívnych žiakov? Čo bolo príčinou ich pasivity? Ako ste ich aktivizovali?

4	Mali ste problémy s disciplínou? Čo bolo ich príčinou? Ako ste ich riešili?	
5	Myslíte si, že sa žiakom hodina páčila? Čo by vám asi žiaci po tejto hodine odporučili?	
6	Bola vyučovacia hodina pre žiakov zaujímavá? Prečo?	
Detailnejší popis niektorých bodov:		

Literatúra

- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- IVANOVIČOVÁ, J., TÓTHOVÁ, M. 2009. Pedagogická prax v pregraduálnej príprave študentov bakalárskeho štúdia v odbore PEP: Reflexie cvičných učiteľov. In Doušková, A., Luptáková-Vančíková, K. 2009. *Reflexia a sebareflexia ako nástroj skvalitnenia pedagogickej praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 64 – 70.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- MÁČAJOVÁ, M. 2012. *Pedagogická prax v príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie*. Nitra: UKF.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2008. Štruktúra motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka. In Pokrivčáková, S. a kol.: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008. s. 55-66.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- TÓTHOVÁ, M., DUCHOVIČOVÁ, J. 2005. Inovačné trendy v pregraduálnej príprave učiteľov pre oblasť predškolskej a elementárnej pedagogiky na PF UKF v Nitre. In Jandová, R. (ed.). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: PF JU, s. 95-97.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Ekonómia.

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia úlohy KEGA 003 UKF – 4/2012 Edukácia akcentujúca docenenie mozgu.

Kontakt

PaedDr. Monika Máčajová, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: mmacajova @ukf.sk

CRITICAL THINKING AND TEXT ADAPTATION AS A TEACHING APPROACHES

Zaynidin Mukhtorov, Tajikistan

Abstract

Article is about modern approach in classrooms and study areas - Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), main concepts of RWCT strategies and text adaptation process in frame of strategies and methods above mentioned international program.

Key words

critical thinking, teaching, distance, strategies, anticipation phase, building knowledge, consolidation phase, adapted text, reading.

RWCT program as a modern approach in education system of Republic of Tajikistan

Tajik society during its transition period to a new democracy and law system of governmental relations shows great interest in developing civic education. To develop democracy government system it is necessary for the society to have citizens with high awareness of rights, policy and culture. To achieve these goals takes long time as it is shown by the experiences of democracy development in democratic states. That is why we have to make our contribution to build and develop the independent Tajik state. Because the democratic state is a state elected by people and serves people. Every citizen has the right to participate in the building process of the democratic society, and to contribute the development of this society in different fields.

The independence and the freedom of Tajikistan brought a new development environment for new movements and socials, cultural and scientific values. Fortunately, Tajikistan is one of those countries, which has experienced, target oriented teachers who are aware of teaching approaches and strategies and are developing teaching process successfully. And one of the stable teaching strategies is "Reading and Writing for Critical Thinking". The aims of this approach are to develop pupils' critical thinking, where the pupils themselves should be able to identify the knowledge and receive it. Each pupil should look for answers him/her self. The teacher should act as a guide for pupils. The students should themselves look for and select necessary and accept knowledge. Fortunately the new generation has more extended freedom than the 20th century generation, has its own opinion and does not follow any other opinions; its rights are also presented widely. Therefore the critical thinking nature is proper for new generation. The important Critical Thinking concept is the knowledge should be based on opinion exchange and its structure is like two people swap their apples and still each has one, but when opinions are exchange each person during this process will have more opinion as he had before. The most expensive cloth in the world which shines and renews by presenting is knowledge. The Critical Thinking is an approach which leads pupils to cooperation and self-teaching. All opinions are accepted in Critical Thinking approach, no any ideas are refused, but every opinion has its position and these positions are different for everybody. Those ideas which cover the interests of majority have notable position and are closer to the reality.

Human beings always try for the best, perfect new things, and the life also requires them. We should also think over the question: Is our choice right? What teaching approaches have the main position? Nowadays we are in hurry to find the answer to our question. We should exactly know to find the answer we should ourselves be aware of modern teaching and scientific approaches, and be experienced and deep minded.

Main concepts of critical thinking

1. When we exchange our opinions – we will have more opinions than before.
2. Every human being is inimitable; he should be recognized and respected. Every person is an inimitable world. Every person has his own world, it is worth a respect, and has the rights for it.
3. Every word, every idea has its aim, and reflects a situation and environmental impact. It should be accepted, analyzed, compared and be valued by every person.
4. In critical thinking education there is not a denegation or an annulment of any ideas or different opinions, but there is an understanding of that there are opinions, activities which are more valuable, more important and closer to reality.
5. Labor, education and nurture should have the feelings of creation and creative spirit.
6. Stereotypes (stated, old, habituated relations and behaviors) are not found in critical thinking, every relation should be changeable and real.
7. According to the former Soviet researcher Vygotsky «the zone of proximal development» (Vygotsky, 1978, p. 86) is one of the main concepts of critical thinking. Everybody should be treated according to his abilities and thinking skills. Capacity of each person is he himself. How can we pour two liters of liquid into a bottle which can contain only one liter, it is impossible put two watermelons on one palm at the same time.
8. Constant self-development – Learn from cradle to the grave. A person should learn and develop his knowledge all his life.
9. There are not wrong answers, but there are wrong questions. We have to learn asking proper questions, in order to get proper answers.
10. Instead of words like “No!” and “Wrong” we use words “May be ...”, “But ...” in critical thinking.

Difficulties in teaching in secondary schools and high schools depend on “distances”. What are these “distances”? These are the distances between teachers and students, including authoritarian and there is no friendly relationship between teachers and students. The teachers should change their behavior toward students. They should close the gap between them and students. There is no place for this gap in Critical Thinking. Another distance is a generation gap, which is also found in their relationship. In this case teachers should avoid this distance having special ways of communication or showing that there is no this kind of gap. The other distance is their outlook, which causes contradictions. The teachers’ role here is very important. They should start teaching from the point that learners aren’t able and lead the learners toward they are able. Besides three types of distances (generation, authority and outlooks) there one more the fourth is developing (value distance). It means a new generation has other social and behavior values. These four relationship distances interrupt the clear targeted relations between teachers and learners and make them be far from each other. If the relation between teachers and learners was clear and targeted, they could achieve more successes. The teachers should try much to shorten these distances.

Critical Thinking means to be able to choose rights from wrongs by individual learning and with the teachers' guide. The thinking is developing through telling opinions and discussing the information and knowledge. Critical Thinking is an approach which makes the learner to pick valuable knowledge and at the same time provides implementation of individual thinking abilities. The criticism is not recognized as to give low assessments to something, to criticize or to refuse any opinions or information in Critical Thinking. Instead of contradictions, disagreement and opposition, competition is used in Critical Thinking approach. Every opinion is said and accepted and it can affect on everyone differently, e.g. it can be common for a group etc. According to its strategies this approach is totally a new relation and requires more responsibilities in teaching process. There are a lot of problems in teaching process, which stop its implementation. This approach targets to develop learners' reading, writing, discussions, and social skills including discussion behaviors, be able to listen, presenting opinions, concretization of ideas and have own point of view and voice. The Critical Thinking requires free atmosphere with majority participation.

Another difficulty is timing. Timing and presentation require specific relation during the lesson. What to do to avoid waste of time repeating the concepts which are known by majority? Timing is managed according to learners' awareness and basic skills, using the KWL table (know/want to know/learned). Our classes usually consist of explanation of elementary concepts, provide descriptive and chronological knowledge. The successful lessons have more practical and implementation features.

Lesson using Critical Thinking approach is always conducted by following the estimated plan: the Anticipation phase - the Building Knowledge - the Consolidation Phase. Directing class attention to an issue or a topic is the anticipation phase (challenges, eliciting) step, where teachers ask clear special questions. The second step is reading, learning from the resources. In this step learners try to understand the main idea – the building knowledge (*conceptualization*). The third step is when learners make their decision and analyze the issue, and say their last point of view or present it in written form - Consolidation Phase (*deliberation*). All lessons in Critical Thinking approach should follow the estimated plan ABC: Anticipation phase/Building Knowledge/Consolidation Phase (Crawford, 2005, p. 14).

Text, as an information flow is a very useful and necessary unit in teaching process, must be prepared before the lessons in accordance with “the zone of proximal development”, such as vision, skills, mental ability of the students. “Teachers can make use of many active learning strategies to help students access their prior knowledge and prepare for encountering the new text. We can use an anticipation guide: Prior to reading, students are given a series of provocative questions that will be answered in the text, and asked to provide answers based on what they already know or think they know. They then read the text with an eye toward confirming their predictions. We can frame a dilemma or paradox, and ask students to write about it or speak about it in a small group or with the whole class” (Klooster, Bloem, 2008, p. 3). Below we try to show our practical work in the classroom with adopted text from translated version of Scottish novel into Russian and then from Russian into Tajik.

Critical thinking strategies

“Table of predictions” strategy

This strategy looks like “Reading for purpose” (Temple, Jeannie, Kurt, Scott, 1977) but here we use the following table:

What will happen next?	What evidence do you have?	What actually happened?
		1
2	3	1
2	3	1
2	3	

Pupils will write a story with keywords (skin, seashore, chest, fish) from “Shohin and the fish”³ after they worked in pairs they would read their stories in small groups.

The table of predictions is filled in the following order: the text is divided into parts. Explain pupils they should fill the third column of the table where is “1” after they read the first intermission, they should write here about actual events of the first part. According to the notes and evidences from the first part of the text the prediction process starts. It means they will predict the continuation of the text and make notes in the “What will happen next?” column. In “What evidence do you have?” column they will write their evidences found from the first part to prove their predictions and note them. This activity enquires limited time and the teacher observes pupils carefully and helps where necessary. The pair work and group work start after finishing the first section. The teacher will listen every presenter carefully during discussion and asks “What are your evidences?”, “Why do you come to this decision?”, “How do you prove your predictions?” If the text is divided into four parts then after each section they should fill the table and discuss after each one. Dividing text into parts requires responsibility and care, because dividing text into necessary parts supports logical development, finding purposes and also prediction skills. The text is usually divided in the turn of events or in the middle of events in order to make pupils to analyze the different aspects of the event. Including during the discussion the pupils are asked “Why does s/he think so?” so this point supports development of thinking skills. Therefore this strategy is considered as one of the most important critical thinking strategies and supports development of creativity.

Shohin and the Fish

The days and nights passed by in the boundless seashore and the hard gale was blowing the waves onto black seashore stones. The sea calms down, the storm danger becomes weaker and the cold winds disappear in summer. Sixteen years old Shohin is walking among the stones and collecting different stones or things from the sea. He liked doing this from his childhood and always wanted to look for something on the seashore.

First intermission

When he was looking for different shaped stones, he heard a strange song and saw a thin smoke coming out of the cavern. He wanted to run to that place but he felt his legs short. How could he jump over the big stone ... Suddenly his mother called him back and Shohin went home and didn't understand who was singing and what smoke was that.

Exactly at the same place and at the same time Shohin seemed to wake up again in a year. He heard that amusing song and that thin smoke. Why did not go to that place again we do not know. Maybe something happened in their house and he ran back home.

³ “Shohin and the Fish” is retold and adapted from Russian version of Scottish novel “Ivan and seal leather”, and translated and edited according to the audience requirements.

Seven years have passed by. Shohin's father become old for fishing and moved to the city and left his house for his son. Shohin was alone now, only the sea birds' sounds were with him. One day Shohin reminded the song and the thin smoke from the cavern and went there. Again he heard the strange song. There was something exciting, strange and beautiful, something heaven-like and inviting in that song.

Second intermission

He came closer and screams of burning fire, the fire seemed is eating dry wood. At the cavern mouth there were some beautiful fish leathers.

Shohin chose one of the most beautiful leathers and went back quietly. He came back home and put the leather in the wooden chest and locked it. He hung the key in the leather rope and over his neck and went to sleep. The next morning he took a blanket and went to the cavern. He saw a beautiful sad girl at the cavern. The girl was shaking from the cold and tried to cover his body by hands and hair. Shohin covered the girl by the blanket he got and brought her home. Shohin took care of the girl and later they loved each other. One day they had a son. Shohin was very happy but his wife not. He always observed his wife looking at the sea with sad eyes. Shohin never said the girl that the fish leather is locked in the chest and strongly prohibited to unlock it.

Years passed by. During the holiday Shohin wanted to go to the city with his family but his wife regretted saying that she felt badly, and Shohin went to the city with his son.

Third intermission

When they came back from the city in the midnight they found the door opened, the chess unlocked the key with leather rope was left on the floor. The woman disappeared.

They say that when Shohin's son walks along the seashore a beautiful fish with sad eyes moves toward him. And also they say that while Shohin is fishing that beautiful fish with sad eyes chases other fish to his net. Maybe this fish is Shohin's wife may be not. We don't know exactly. We only know that Shohin never saw his wife again.

“Reading for purpose” strategy

This strategy is alike “Table of prediction” strategy, but has specific features. You do not use a table in this strategy, you also do not ask your pupils direct evidence from the text and the pupils' prediction is wider and freer. It considers to be mentioned that pupils are required to refer the text and the logical connections in the context of the text.

1. Before reading the questions are asked according to the some keywords and essay. The pupils have five minutes to do this activity. This is one of the important steps of critical thinking, because the prediction is based on main words and is conducted through individual work, pair work and discussion in small groups.
2. The text is divided into parts and pupils are asked to read the first section.
3. Reading the first section of the text and predicting future events. Prediction and approve your ideas according to the section (individually).
4. Discussion the predictions and their reasons (in pairs, in groups).
5. Reading another part and comparison the above made predictions. Making predictions according the read section (individually, in pairs, in groups).
6. To compare made prediction with the real story events and making new predictions (in pairs, in groups)

7. Making individual group feedback.

But we as teachers should be more attentive nowadays, because “it is worth pausing for a moment to consider why certain texts are difficult for students to read. Though it’s not a new issue, there are new obstacles today. The Internet has changed the way students do research. Fewer spend long hours in the library, gaining the patience and discipline to read long, dense texts; more and more content themselves with quick Google searches or Wikipedia references and consider it research. They want to read a screen, rather than a chapter or a book. Accessing and interpreting scholarly articles is an increasingly rare assignment for many university students. Especially for contemporary students who have not developed a habit of reading, and who are not immersed in a culture of books, the challenges of difficult text can be overwhelming” (Klooster, Bloem, 2008, p. 3). The “Table of prediction” strategy has specific features, which help us to solve some difficulties of our students with reading texts.

Questioning

Question and questioning are the most aspects of Critical Thinking approach. Why a question is asked, the aims, what meaning questions can have, what types of questions we know, what questions are asked and when, are questions always important, can we ask proper question etc. Questioning and question features are widely discussed with the participants of seminars, school teachers, specialists. In order to conduct the activities devoted to this issue successfully we prepare different pictures and small texts and we spread this handout for them to put/ask questions (Crawford, 2005, p. 62). There is no limit for the topics and the types of questions. The time is allocated for participants to put questions. A discussion is conducted in pairs when they put question, they the discussion can smoothly run with the whole group. Participants say their questions and the questions are noted on the paper. When the developed questions are noted, the participants divide them into open questions and closed questions. Those questions which require facts and statistics are called factual questions or closed questions. The questions which require different answers and possibilities are called conceptual questions or open questions. You will draw a plan according to the type of questions. The following plan is called “T-table/plan”. After the discussion you will write questions in the following table, remember this procedure is conducted together with participants.

Closed questions	Open questions

Strategy “I know/I want to know/Learned” (K/W/L)

This strategy is used to create suitable atmosphere for reflecting reading, deep understanding of the context is conducted by KWL table. This table is used to read the text and to it deeply through dividing the information into parts according to the importance. First all information about the new lesson (text) which pupils already know is elicited and written on the board or on the paper. The teacher should ask an open question to conduct this step properly. This helps pupils to develop rules. The question should not require a specific evidential answer, but should require a conceptual or possible answer. As following: “Please, note your ideas about ‘Bats’ in your notebooks. What sort of feelings and fantasies does this word develop in you minds? Please

write all your imaginations. It is not necessary to be definite”. The pupils’ answer is discussed and written on the paper. Try to write all the answers and by the end of discussion group the ideas. Grouping ideas means to gather common and similar ideas to one group. This grouping is conducted to fill the first column of the table “I know” with the grouped ideas.

Then another question is asked to feel the second column, it could be: What do you want to know about bats? Pupils work for three or for minutes over this question and note their ideas in their notebooks. The ideas are discussed in pairs. Then each pair says only one idea and the teacher writes the idea in the second column. Pupils can repeat ideas while expressing their opinions. When the teacher sees that the ideas are repeated he moves to another step of the strategy. Table:

I know	I want to know	Learned

The teacher spreads the text and pupils start reading. Reading the text, providing pupils with new information and filling the third column (answers, questions and learning new information). If there will be questions they should write them in column two.

The next step is very important and useful. It is discussing the results of working with the table where pupils can compare the knowledge they had, the asked questions and the new information (in pairs or in groups).

Reading and discussing the column shows learners’ requirements and identify the shapes of the lesson. It would be better if teachers behavior according to these requirements. It is worth to mention that different approaches are used during the lesson, and these approaches should be used according to the teachers’ abilities, learning conditions and of course the class environment. The teacher can ask learners to complete the third column at the end of the lesson or conduct it next lesson after checking the homework (Temple, Jeannie, Kurt, Scott, 1977).

During the discussion procedure pupils can do any writing activities like five-minute essay, Sinkwein, or Diamond. We recommend you to write an essay. The teacher should always know the pupils’ interests, position and learning abilities. During learning any subject or topic the learner should have a learning plan that could be used to present requirements properly. Below there is a learning plan which is used in Critical thinking approach.

Debate strategy

The discussion of this lesson is a continuation of the previous lesson on Shohin and the Fish” and some aspects of the previous lesson are discussed. Ask pupils a question from the last problematic activity (e.g. Was Shohin right to take the fish leather?) to make them be adherents, opposites or in the middle position (doubting). The positions should be in written form, because sometimes pupils can follow their friends or the leaders of the class when they make their choice. Choosing position is conducted individually and the teacher should not allow pupils to ask for help or to look through others’ notes. First all participants should write arguments for both position before they identify their positions. Two or three arguments are made for each case (was right – Why?; Was not right – Why?) and those arguments are written in the table provided by the teacher. Table:

He was right to take fish leather	He was not right to take fish leather
1.	1.
2.	2.
3.	3.

When the table is developed the pupils⁴ are divided into three groups/ You should ask: Please, identify your position and note it in your notebooks. It means who considers which point: 1 - He was right to take fish leather; 2 - He was not right to take fish leather; 3 – in one case he was right in other wasn't. (Doubting group – this term is not announced to pupils, you could say that this is third side/position). Discussion in small groups and presenting own opinion.

Organizing debates: one side says its argument the second side refuses it and says its own argument.

The third side participants ask both sides and identify their positions. In this case the presenter often asks “Who wants to change his/her position?” everybody can change his/her position freely. If anyone changes his/her position we clap for them, because it is an achievement. And the debate is continued like this.

Writing an Essay. Essay is written according to the positions and your relation to the questions appeared during the debates. This step usually used when there will be free time left. If there is not enough time this step is not used.

“Sections” strategy

This activity covers the topic, which should be viewed by pupils and the topic should be acquainted and close to the pupils to make them discuss.

“Sections” organization is not difficult. The main rules are to defend specific point of view from your position and providing strong argument to defend your position. “Sections” require careful relation to the opinions and involve them (pupils) to be interested in changing their point of view. If the arguments of computing sides are not enough truthful then they would try to find weak points of the issue. This approach really makes pupils to change their point of view. Even the participants do not change their point of views during the discussions they can develop their thinking skills or little by little make conclusion about other people's opinion. This is considered their development. They will be able to receive information from other people and respect other arguments and opinions (Temple, Jeannie, Kurt, Scott, 1977).

In order to safe the time we will conduct a lesson in a simple way on the theme which is acquainted to participants without texts and lectures. The “Section” strategy is usually used to conduct a discussion on a specific topic after reading a text, listening to a lecture or watching a film.

If time allows one more issue could be presented to participants to discuss. It is better to ask the group which topic they are interested in, what they are worried about, what issue is discussed a lot. Therefore it is recommended to discuss one of these issues. We choose the topics according

⁴ Pupils here should also be understood as participants (in seminars, workshops)

to general consensus, even we can choose an issue which is discussed by pupils every day, it can be a successful and fruitful discussion. But in accordance with time allocation specific issues are chosen.

The steps of the strategy could be conducted as following: at the beginning of the discussion these questions are asked: Which values are closer to the democracy concept? – freedom, rights, respect. Which or these words are more important for democracy society? Please, you can choose only one of these concepts. Please, write your position in your notebooks and prove your position by arguments. You should go to everyone and observe who has chosen which position. It is important for you to know how many pupils are on each position. The numbers of representatives should not be less than 4-5 in each position (in class with 20-25 pupils/participants) this could be only managed by observing pupils notes. For example if only two pupils have chosen *right* position teacher immediately go to those ones who has not chosen the position yet and supports them to choose one. The teacher identifies whether he would like to choose *right* position. If the pupil chooses *right* position it means that the group for this position is nearly completed. Using the ability to predict the group participants provides good discussion groups.

Then the discussion can be started. Sides present their arguments in turns and give contra arguments to the opposite side. The teacher also participates actively and can help some groups if it is necessary. The discussion could be concluded with five-minute essay.

Writing activities

There are different writing activities presented in Critical Thinking learning program. They are: five-minute essay, ten-minute essay, clusters, (system of opinions and their logical sequence), sinkwein (poetry or a stanza of five verses), diamond, and also Venn's Diagram, map of possibilities and etc. Below we provide specific information about "Clusters" and "Sinkwein".

Cluster

Cluster is a writing activity which is similar to the traditional essay plan or other writing activities. For example we read and discussed a text about bats. Let's write about bats. Our writings can be presented as composition, story and essay. Before writing we should develop a plan in order to identify what issues our text will cover, what shapes will it have, what concepts should we pay more attention etc. We write the main topic in the middle of a clean page, and circle it. When we note our main topic we write other concepts devoted to the main topic in the circles and joint all of them with the main topic. At the same time we should find logical connection of sub-concepts and join them to each other, and then we can start writing. It is necessary to note immediately all ideas which we remember in the cluster. Because best ideas like star shine appear and disappear quickly, therefore you should note the idea in the cluster immediately further you can refer to this valuable information. This is the main usage of the cluster. When your cluster is completed you can start writing your text. You can use some concepts from your cluster in your text or leave them. There are two types of clusters: simple clusters and complex clusters. Simple clusters include the concept and sub-concepts. Sub-concepts can have their dependent sub-concepts in complex clusters.

The Cluster approach use to conduct writing at the beginning of the revision lesson or at the end of the lesson. Beside words and concepts we can also add some phrases to the cluster.

Sinkwein

Sinkwein is a writing activity which is used at the end of the lesson for individual feedback and conclusions. Sinkwein consists of five verses that is why sometimes is called a stanza of five verses. The main concept plays central role in Sinkwein (Temple, Jeannie, Kurt, Scott, 1977). The name of a thing/object (noun) is written in the first verse and the adjectives and the action of the main noun is written in the next verses and at the end the synonym of the main concept.

References

- БУЙСКИХ, Т., ЗАДАРОЖНАЯ, Н. 2002. *Путь к мастерству*. Душанбе, 280 с.
- CRAWFORD, A., SAUL, E. W., MATHEWS, S., MAKINSTER, J. 2005. *Teaching and learning strategies for thinking classroom*. New York, 245 p.
- de Beaugrande, R., Dressler, W. U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 270 p.
- KLOOSTER, D., BLOEM, P. 2008. Reading the Hard Stuff. *Thinking Classroom*. Volume 9, Issue 3, July, p. 2-5.
- КЛУСТЕР, Д. 2001. Что такое критическое мышление? *Перемена*, 2001/№3, с. 36-40.
- TEMPLE, C., JEANNIE, S., KURT, M., SCOTT, W. 1997. *The Reading & Writing for Critical Thinking Project (RWCT)*,
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: CUP.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. 1999. *Мышление и речь*. Изд. 5, испр. –М.: Лабиринт, 352 с.

Contact

Zaynidin Mukhtorov
Tajik National University (TNU)
Rudaki avenue, 17
734025. Dushanbe, Tajikistan
e-mail: mukhtorov67@gmail.com

CALL – WORKING IN AN ONLINE PROGRAMME

Zuzana Rebičová, Slovak Republic

Abstract

Today's university teachers and students regularly use interactive technology that did not exist before. Computer networks are having an enormous effect on improving and transforming teaching and learning relationships, opportunities and results. Computers are the most exciting and useful aid for language teachers and learners. The aim of this paper is to present basic information about CALL (computer assisted language learning), an approach to language teaching and learning with the use of computer. We are introducing general information about online education and programmes. We are describing the work in an online programme "MyLanguageLeaderLab" and we also attach some pictures.

Key words

CALL, computers, online education, online programmes, MyLanguageLeaderLab

Introduction

CALL (computer assisted language learning) is an approach to language teaching and learning when the computer is used as an aid to the presentation, reinforcement and assessment of material to be learned. CALL programmes presented a stimulus to which the learner had to provide a response. Common features of traditional CALL programmes are error analysis and feedback and the more sophisticated programmes also analyse the learner's response, pinpoint errors, branch to help and remedial activities.

In 1992 the World Wide Web was launched, offering enormous potential in language learning and teaching. CALL authoring programmes offer a do-it-yourself approach to CALL. They were developed to enable programmers to simplify the entry of data provided by language teachers. Modern CALL programmes are designed for language teachers who have no knowledge of computer programming, for example authoring packages that automatically generate a set of pre-set activities for the learner (Davies, 2002).

Warschauer (1996) distinguishes three phases of CALL:

- 1. Behaviouristic** – the computer as a **tutor** (individual attention to learner, assessment of learner's reply, pointing out mistakes, giving explanation, offering interactive learning);
- 2. Communicative** – the computer as a **tool** (for skill practice, writing or critical thinking, presenting, researching, spelling and grammar checkers);
- 3. Integrative** – the computer as a **medium** (global communication – multimedia, the Internet), (Warschauer, 1996, p. 3-5).

Bax (2003, p. 20-22) talks about approaches, not phases of CALL:

1. **Restricted CALL** – “Restricted” refers to actual software and activity types, to the teacher’s role, to the feedback offered to students and to other dimensions;
2. **Open CALL** – CALL is more open in terms of feedback given to students, software types and the role of the teacher. It includes simulations and games;
3. **Integrated CALL** – it represents the aim towards which we should be working.

Online education

Online education shares fundamental characteristics with the face-to-face educational environment, interactive group communication. The attributes of anytime, anyplace communication make group interaction and collaboration in online media distinctive. Students can interact with one another in seminars, group projects or role plays, take part in e-lectures or contact the instructor and tutors online. They are communicating with one another at different times and from different locations (Harrison, Stephen, 1996, p. 204).

The importance of online education is that it can bring changes in educational practices and institutions. Especially instructors experience these changes. An instructor has a certain number of fixed hours during the week when he, she has a classroom setting. At university they should have “office hours” during which they are available to the students. On the other side, the learning network environment is available to the students and instructors 24 hours a day. The students expect regular and ongoing interaction with the instructor. Networking technology not only affects the communication between the students and the instructor but it also expands opportunities for students to communicate among themselves. It allows the students to collaborate with one another as a part of the learning process. In a classroom students can be quiet, but in a learning network they are forced into participation (Harrison, Stephen, 1996, p. 210).

Online programmes offer powerful instructional environments while saving travel time and costs associated with traditional face-to-face classroom training. Effective use of visualization, audio and interactive features are the main parts to effective instruction in an online programme. The key to success requires more than knowing the mechanics of these features. Only by correct using of visuals, audio and interactions you can fully exploit the potential of the online programme. The benefits of online programmes include reduced travel time and costs, less time away from the job, faster deployment of time-urgent knowledge and skills and higher completion rates compared to self-study e-learning. From a learning perspective, there are opportunities for immediate interaction and feedback from instructors (Clark, Kwinn, 2007, p. 3).

Online programme – “MyLanguageLeaderLab”

“MyLanguageLeaderLab” is an online Learning Management System (LMS). This online program contains workbook materials, which can be assigned as online homework. It provides interactive exercises with automatic marking, offering immediate feedback to students and saving teacher’s time. Communication tools allow students and teachers to interact with each other, extending learning opportunities beyond the classroom. “MyLanguageLeaderLab” has been designed to provide an easy-to-use entry to online learning, with reliable materials that teachers will already be familiar with. This system allows you to set assignments via the Internet. Students can access the system from any computer at home or in the Internet café. The LMS uses the familiar, tried and tested content of the Language Leader language series in a more interactive way, with some added extras, to take full advantage of the exciting opportunities presented by online learning (Pearson Education Limited, 2009).

Advantages of the program

“MyLanguageLeaderLab” saves teachers time, the language exercises can be assigned to students in seconds and are then automatically graded. Students are given immediate feedback and their scores are automatically transferred to a Gradebook. This saves time, both in preparation of homework activities and marking. It avoids the necessity of spending valuable class time going through homework at the beginning of lessons. Students have greater motivation to complete homework assignments when they are available online. It is easy to monitor student activity and progress but also any weaknesses or strengths of individuals or whole classes can be quickly identified and remedied. This program *saves time, improves results, expands English language learning and is easy-to-use*. It is not used to replace classroom contact with students; it is used as combination of online learning and face-to-face (blended) learning. It is supplement of face-to-face classroom but very effective (Pearson Education Limited, 2009).

Conclusion

Educational applications of computer networking systems are becoming a major area of growth and innovation influencing the education. Computers play many different roles in and out of class. They are the most exciting and useful aid for language teachers and learners. Teachers examine current practices and involve students in their learning to achieve higher learning outcomes that are so necessary in education nowadays. And working in an online programme “MyLanguageLeaderLab” can help to achieve required goals. Online programme tries to improve and develop the abilities for effective and efficient teaching and learning in education.

References

- BAX, S. 2003. *CALL – past, present and future*. Amsterdam: Elsevier.
CLARK, R. C., KWINN, A. 2007. *The New Virtual Classroom*. San Francisco: Pfeiffer.
DAVIES, G. 2002. *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. Southampton: LLAS Centre for languages, linguistics and area studies.
HARRISON, T. M., STEPHEN, T. 1996. *Computer Networking and Scholarly Communication in the Twenty-First-Century University*. New York: State University of New York Press.
Mylanguageleaderlab. 2009. Essex: Meta normal LF roman.
User guide. Mylanguageleaderlab. 2009. Essex: Meta normal LF roman.
WARSCHAUER, M. 1996. *Computer Assisted Language Learning: an Introduction*. Tokyo: Logos International.

Kontakt

Mgr. Zuzana Rebičová
KOJV FEM SPU
Tr. A. Hlinku 2
949 76 Nitra, Slovakia
e-mail: Zuzana.Rebicova@uniag.sk

(Illustration of course program: <http://www.mylanguageleaderlab.com/>)

Complete the sentences with the correct words.

- 1) The cleaning company is so . They took six hours to finish when I could have done it in four.
- 2) The GPS system is very at getting a signal anywhere, thanks to its satellite connection.
- 3) Their relationship was damaged by after Jane lied to Helen.
- 4) I can make the six o'clock appointment but it's quite . I'll have to cancel my aerobics class. (8points)
- 5) The collapse of the turtle foundation is a classic story of , especially that of the CEO, Harold Mintzberg.
- 6-7) It would be to say that I technology. I just think life was simpler without it.
- 8) How could you be so ! He's just lost his mother.

FINISH: Submit for Grading

USING TV ADVERTS IN INTERCULTURAL TEACHING

Eva Reid, Slovak Republic

Abstract

It is a generally accepted fact that teaching culture should be an integral part of foreign language teaching. Language cannot be taught without culture, otherwise language would be just a set of symbols which could be used in a wrong meaning. In order to communicate successfully in multicultural environments, we need to be interculturally communicatively competent, which brings us again to the need of teaching language and culture together. One of the most effective means of teaching culture is the use of authentic materials. Authentic materials bring reality to the classroom and allow learners to make contact with real life language. In this paper I introduce an activity, which was many times and with a great success carried out in different English language lessons. The activity uses three humorous TV adverts which portray positive stereotypes of three different cultures.

Key words

culture, foreign language education, intercultural communicative competence, authentic materials, adverts

There is a great variety of possibilities and occasions for learners to use a foreign language. Nowadays, people are travelling more and more outside the boundaries of their own countries and coming into contact with members of different cultures, where they have an opportunity not only to use a foreign language, but also use the skills of intercultural communication. Culture and intercultural communication is therefore a very important part of foreign language education.

Most scholars agree on the fact that culture and intercultural communication should be an integral part of teaching reading, listening, speaking and writing and should not be treated as an extra skill. Intercultural teaching should increase learners' knowledge of the target culture in terms of the people's way of life, values, attitudes, beliefs and how these are manifested in the linguistic categories and forms. At the same time learners should be encouraged to critically look at their own culture, with the aim to understand that there is no such a thing as a superior or inferior culture.

However, intercultural communication was not always an integral and obvious part of foreign language classrooms. In the past, the main medium for learning language and culture was reading and studying foreign literature. It was through reading that the students were gaining associations with the target culture (Lessard-Clouston, 1997). Another early example of teaching language and culture together can be found in teaching by Comenius. He introduced the term "realia" and developed an educational philosophy that would introduce the child to "the great common world" by a combination of visual and linguistic representation. Mager's theory from the first half of the 19th century (in Buttjes, Byram, 1991) integrates language, literature and culture in the foreign language teaching with the aim to transcend the barriers of nationalistic

consciousness. In the second half of the 19th century, modern languages were established as school subjects, but the cultural dimensions of foreign language teaching were only a minority element. After the World War I foreign languages were considered useful for public service and commerce, but also to serve the cultural education of the citizens. It included history, politics and economics besides language and literature in order to gain historically enlightened comprehensive views of the foreign culture. From the 1950s many educators started discussing the importance of including cultural aspects in foreign language learning, putting greater emphasis on sociolinguistics and situational context of a foreign language. Foreign language teaching was seen to contribute to democratic political education by offering social and international topics based on non-fiction texts and newspaper articles (Hammerly, 1982; Damen, 1987). The communicative approach in teaching became more apparent in the 1970s, which resulted in more natural integration of language and culture. It recognized the sociolinguistic setting of language and language teaching as a social event (Canale, Swain, 1980). In the 80's culture started being considered and valued as a vital component of successful language learning, but linguistic proficiency kept its superiority in acquiring a foreign language (Byram, Morgan at al., 1994). Advances in pragmatics and sociolinguistics have contributed to the development of teaching culture by attempting to bridge the cultural gap in language teaching (Valdes, 1986). Progress was obvious in educators' consideration of culture as an evident element in foreign language learning, but problematic issues remained, in that they saw it as another skill rather than an integral part of communicative competence which every individual should gain, and that cultural knowledge should be an educational objective in its own right (Thanasoulas, 2001).

With the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe (CEFR, 2001) much greater importance was given to cultural components in foreign language learning. A new "European" perspective was introduced into education of foreign language teaching with the title "Language Learning for European Citizenship". The intention is to strengthen the individual's independence of thought and action combined with social responsibility of a citizen of a pluralist society. The CEFR (2001) puts emphases on teaching cultural aspects in a foreign language classroom. It states that empirical knowledge relating to day-to-day living is essential for the management of language activities in a foreign language. These are also culturally related, as day-to-day living varies from culture to culture. However, knowledge of the shared values and beliefs (religious beliefs, taboos, assumed common history, etc.) held by social groups in other countries and regions are essential to intercultural communication. Consequently, to be able to communicate effectively with members of other cultures requires a good knowledge of the foreign language, their culture and also to be aware of peculiarities which may occur as a result of variation between individuals.

Dunnett, Dubin and Lezberg (2001) claim, that the major portion of the teaching time is devoted to the development of the four basic language skills and that it is often difficult to convince the English teachers that the teaching of culture is not a secondary goal. Intercultural activities should be given the same importance in the curriculum as all other language activities. If this is not done students consider intercultural activities as secondary to language teaching and the teachers only pay a little attention to the cultural components. As a consequence of implementation of cultural teaching to foreign language lessons, students should not only have the competence to use language linguistically appropriately, but they must be competent to use the proper linguistic knowledge in diverse intercultural settings.

According to Byram (1997) acquiring intercultural competence is a complex matter involving more than traditional language lessons. The importance of intercultural teaching lies in

teaching target cultural aspects in contrast and comparison with one's own cultural issues. By comparisons pupils do not only learn about the target language culture, but become more aware of their own culture, with its positives and negatives. Huhn (1978) established several criteria dealing mainly with the content of cultural education. Teachers should provide their learners with accurate contemporary information in context rather than isolated facts. Learners should be presented with a realistic picture of the foreign society (not to pretend that the foreign society is problem-free). Stereotypes should be relativized and historical facts should be presented in relation with contemporary society.

There are many authors that deal with various techniques, methods and materials, which could be used in foreign language lessons in acquiring and developing cultural knowledge, awareness and intercultural communicative competences (Hughes, 2001; Cullen, 2000; Byram, 1997; Nunan, Miller, 1995; Harmer, 1991; Brinton, Wong, 2003; Nuttall, 1996).

In this paper the use of authentic materials (TV adverts) in foreign language education is discussed. Authentic materials are very attractive sources for foreign language classrooms. Nunan and Miller (1995) describe authentic materials as those which are designed for native representatives of the respective culture and they are not designed for language students. Most everyday objects in the target language qualify as authentic materials. Authentic materials bring reality to the classroom, allow learners to make contact with real-life language and can make lessons more interesting. Authentic materials include audio materials (TV programmes, adverts, news, weather reports, films, radio programmes, music, audio materials on the internet, audio-taped stories and novels, announcements at the airports, etc.), visual materials (street signs, images on the internet, pictures from magazines, postcards, stamps, coins, etc.), printed materials (newspapers, magazines, TV guides, books, restaurant menus, product labels, tourist information brochures, maps, junk mail, etc.). When using authentic materials, there is a need to take into account the age, language level, interests, usefulness and background of the learners. There are more advantages than disadvantages using authentic materials in a language classroom, but the potential problems should be carefully considered when choosing authentic materials. Authentic materials provide a rich source of cultural material. The chosen cultural materials should be freely discussed by learners and compared to their own culture in a relaxing atmosphere of a language classroom.

Authentic materials used in my lesson were TV adverts. Advertisements are an excellent source for discovering a "new" place and making the learners more culturally competent. The most suitable advertisements to be used in a foreign language classroom are those, which were made for a national consumption that would represent trustworthy cultural aspects from the country that is being studied (Moutinho, 2007). Television commercials are easily accessible from the internet and free to use in classes.

Three TV commercials were chosen for my cultural teaching at an English language lesson. The resources were the contemporary TV advertisements available on the internet (YouTube, 2012). The age and language level for this activity should be students from 12 years of age at an intermediate level. The aim of the lesson was to improve listening skills, predict, find and compare differences or similarities between cultural features portrayed in the chosen adverts. The method of cultural teaching was prediction (engages students actively by predicting e.g. some cultural aspects) and noticing (paying attention to particular features, noticing the differences - it makes learners more involved rather than passively viewing the video).

All three commercials were advertising Walkers crisps. The first commercial was advertising Yorkshire pudding flavoured crisps (YouTube, 2012), the second one German Bratwurst

flavoured crisps (YouTube, 2012) and the third one Dutch cheese flavoured crisps (YouTube, 2012). The lesson started with a brainstorming activity - students were to name typical features and stereotypes for given countries: England, Germany and Holland. All the suggestions were written down in three categories on the board. At first, the TV adverts were played without sound. Students were asked to find a common feature of the adverts (Walkers crisps) and recognize the countries (England, Germany and Holland), which were portrayed in the commercials. After recognizing the product of the commercials and placing countries to each advert, students watched each advert individually with the sound and were noticing all typical features and stereotypes which appeared in the videos (England: roast beef, Yorkshire pudding, gravy, Gary Lineker, English flag, policeman, Queen's guards from Buckingham palace, Beefeaters; Germany: sausage/Bratwurst, German flag, leather trousers, Dirndl, German shepherd, brass music, beer; Holland? Edam cheese, traditional outfits, clogs, windmills, tulips, Dutch flag). The predicted features and stereotypes (from the board) were compared and discussed with the noticed features and stereotypes from the adverts. The additional features and stereotypes were also written on the board. The discussion was about how accurate were the learners' predictions about the mentioned countries. The following activity would be to think and develop ideas of similar adverts using Slovak (possibly Czech, Hungarian or Polish) stereotypes. For creative and adventurous students creating the adverts would be a valuable challenge.

The above mentioned adverts portrayed positive types of stereotypes, which countries create about themselves. All countries want to be seen positively and that is why they create and spread positive images of themselves. Even though it is advised to relativize stereotypes, using positive stereotypes in foreign language lessons is a fun and harmless activity. It shows us from the students' knowledge how successful countries are in spreading positive picture about themselves and it also teaches students about how these countries want to be seen.

To conclude, in order to communicate successfully with representatives of different cultures, we need to acquire intercultural communicative competence. Foreign language classroom is one of the most obvious places for obtaining intercultural communicative competence, so consequently culture should be an integral part of foreign language teaching. Authentic materials are very interesting means for teaching culture, because they introduce learners to the reality of the language; help them to recognize that there is a community of users who live their lives in this other language. Exposing learners to authentic materials can help them understand the target culture and imagine how they might participate in this community.

Literature

- BRINTON, D., WONG, A. 2003. *Authentic Materials Guide*. [online]. [cit.17.4.2012]. Available on internet <http://www.lmp.ucla.edu/Lessons.aspx?menu=003>
- BUTTJES, D., BYRAM, M. 1991. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., MORGAN, C. et al. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- CANALE, M., SWAIN, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1)

- A COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGE LEARNING, TEACHING, ASSESMENT. COUNCIL OF EUROPE. 2001. [online]. [cit.19.3.2012]. Available on the internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- CULLEN, B. 2000. *Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom*. [online]. [cit. 20. 5. 2012]. Available on internet: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>
- DAMEN, L. 1987. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- DUNNETT, S. C., DUBIN, F., LEZBERG, A. 2001. English language teaching from an intercultural perspective. In Valdes, J., M. *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. ISBN: 0521310458
- HAMMERLY, H. 1982. *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.
- HARMER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Longman ELT. ISBN: 0582046564
- HUGHES, G. 2001. Culture in the Classroom. In: . In: Valdes, M. (ed.) *An argument for culture analysis in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUHN, P. 1978. Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behnadlung. In: Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- LESSARD-CLOUSTON, M. 1997. *Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education*. In: Ronko, K. G.: *Studies in English*, 25, Japan: Kwansei Gakuin University Press.
- MOUTINHO, A. V. 2007. *Teaching culture through advertising*. [online]. [cit. 23. 5. 2012]. Available on internet: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/359/3/AVM.pdf>
- NUNAN, D., MILLER, L. 1995. *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. ISBN: 0939791587
- NUTTALL, C. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. London. Heinemann. ISBN: 1405080051
- VALDES, M. (ed.). 1986. *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THANASOULAS, D. 2001. *The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. In: *Radical Pedagogy*. ISSN: 1524-6345
- YOUTUBE. 2012. *Dutch cheese flavoured crisps*. [online]. [26. 1. 2012]. Available on internet: http://www.youtube.com/watch?v=_WKbzUkXxe4&feature=player_embedded
- YOUTUBE. 2012. *German Bratwurst flavoured crisps*. [online]. [26. 1. 2012]. Available on internet: <http://www.youtube.com/watch?v=1-jlViSzgpo&NR=1>
- YOUTUBE. 2012. *Yorkshire pudding flavoured crisps*. [online]. [26. 1. 2012]. Available on internet: <http://www.youtube.com/watch?v=vd6EylG0ubA&NR=1>

Contact

Mgr. Eva Reid, PhD.
KLIŠ PF UKF
Dražovská 4
949 74 Nitra, Slovakia
e-mail: ereid@ukf.sk

USING COMMUNICATIVE LANGUAGE GAMES IN ELT IN SLOVAK PRIMARY SCHOOLS

Žaneta Rybanská, Slovakia

Abstract

Using language games in the teaching and learning process is on the rise. The aim of this paper is to examine the use of communicative language games for teaching and learning English in Slovak primary schools. The participants were 98 teachers teaching in Slovak primary schools. The instrument used in this study was a survey questionnaire. It is hoped that communicative language games will attract more attention and will be applied more widely in the classrooms.

Key words

communicative language teaching, communicative language games

Introduction

Learning a foreign language is long and hard work. One of the key factors, influencing the learning process and learners' success in foreign language learning is motivation. Teaching English with the help of games is highly motivating, offering students fun, relaxed atmosphere, competition and bringing non-stress and comfortable environment to the classroom.

The aim of a communicative activity in a classroom is to get learners to use the language they are learning to interact in realistic and meaningful ways, usually involving exchanges of information (Scrivener, 1994, p. 62). The point in learning language is to be able to communicate. Lots of teachers are concerned about the accuracy of what is said and fail to hear the person behind the words (Scrivener, 1994, p.19). In communicative activities, according to Littlewood (1981) the production of linguistic forms becomes subordinate to higher-level decision, related to the communication of meanings. The main criterion for success is whether the learner produces acceptable language.

The situation in Slovak primary schools is not satisfactory. For most students, English language is another subject for examinations. The goal of learning English is to score high in tests and therefore accuracy is greatly expected. Some teachers still adopt the Grammar-Translation Method or the Audiolingual Method on their teaching. English is taught by using dialogues for repetition, drills on sentence patterns and grammar rules. Grammar is the cornerstone whereas conversational English is hardly practised. Therefore, our students are unable to converse in English. Most students have insufficient contact with "real" English and minimal chances to use it. They are usually exposed to English at schools only.

Moreover, some English teachers use quite a lot of Slovak as it is more convenient for them to teach and easier for students to comprehend. Such English language classrooms do not have the chance to develop students communicative competence in the target language. As a result, our students are not motivated to learn English and give it up at the very beginning.

Methodology

The aim of this work was to explore Slovak primary school teachers' perspectives on using communicative language games during their English lessons.

There were seven areas included in this exploration:

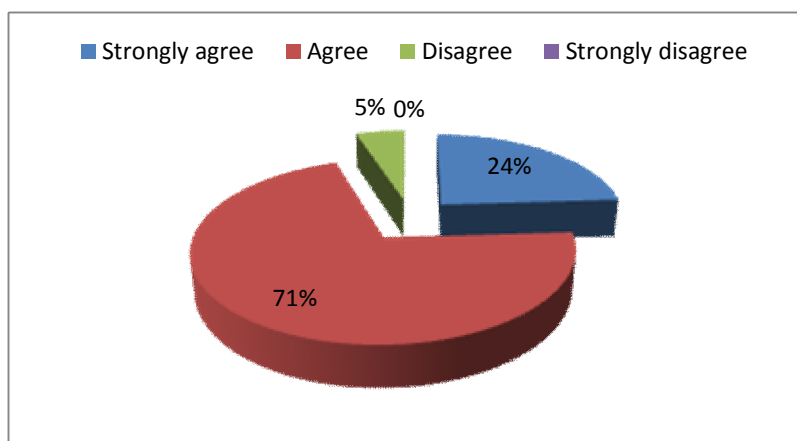
- Students' learning motivation from communicative language games;
- Usefulness of communicative language games;
- Attitudes of students towards the use of communicative language games;
- Students' language problems hindering the effectiveness of communicative language games;
- Difficulties encountered by teachers in using communicative language games;
- Frequency of using communicative language games;
- The kinds of communicative language games which are most frequently used (Wang, 2010, p. 128).

To get some data we used a survey questionnaire as a research method. In this questionnaire adapted from Kwok (1989) were used items in a four-point Likert scale* strongly agree, agree, disagree and strongly disagree. With the intention to find out the frequency of using game-like activities and the most common communicative language games, two more questions with choices were set. One hundred and fifty questionnaires were sent to seventy-four Slovak primary schools selected randomly. A total of ninety-eight answered questionnaires were collected. The findings of the questionnaire survey were converted into percentages and presented in graphs for the purpose of analyzing and interpreting the results.

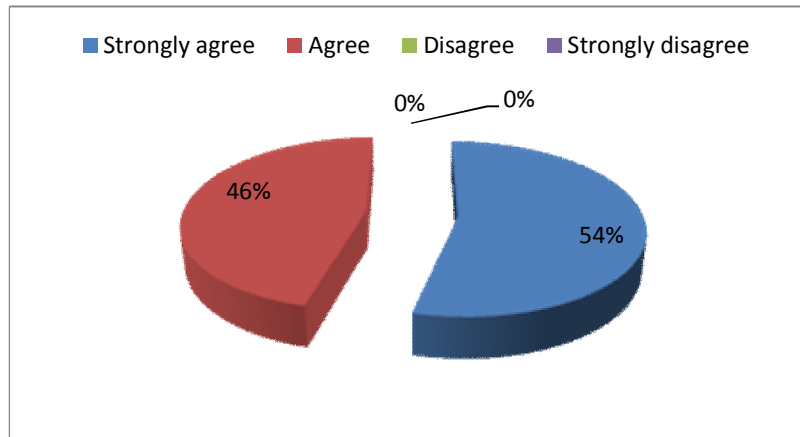
(Likert-type or frequency scales use fixed choice response formats and are designed to measure attitudes or opinions (Bowling 1997, Burns, Grove 1997). These ordinal scales measure levels of agreement/disagreement.)

Research results

Research question 1: To what extent do communicative language games motivate students to learn in English lessons?



Graph 1a Games motivate students to learn in most lesson

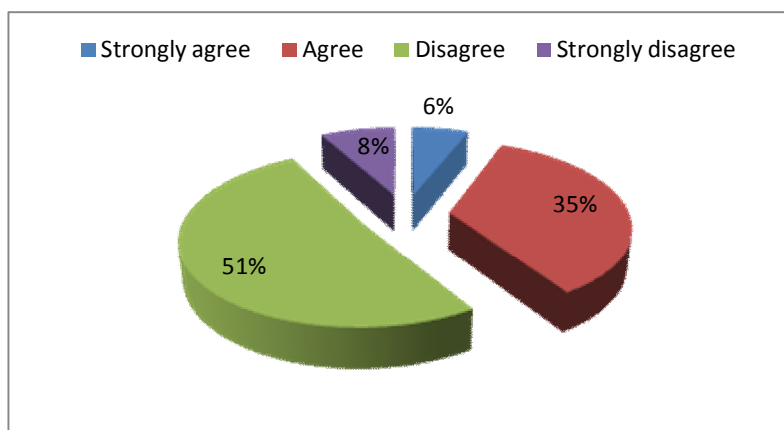


Graph 1b Games make lessons more interesting.

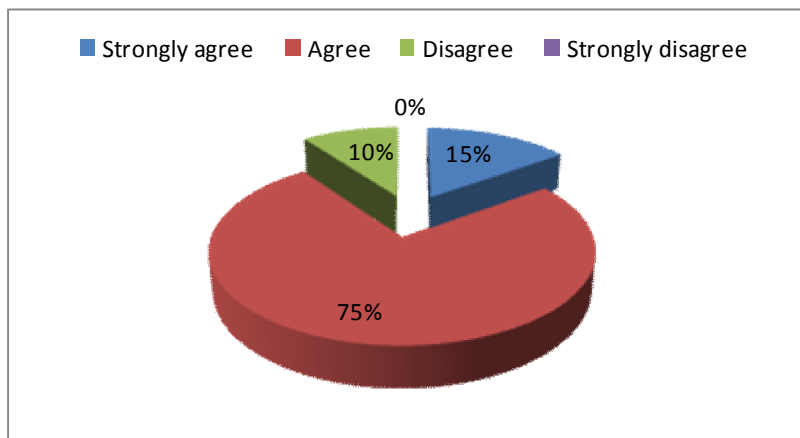
It can be seen from the graph 1a that almost all the participants appreciate the benefits of communicative language games - 95 % of the respondents agree with the fact that games motivate students to learn English. All the respondents are convinced of the fact that games make lessons more interesting, with 54 % strongly agreeing, and 46% agreeing. (see graph 1b)

Games motivate students to communicate in the target language in more natural manner. Moreover, games are suitable for all age groups and all proficiency levels at primary schools. As we know, young learners have a short attention span, so games are a great choice as they provide fun, excitement and this can hold children's attention.

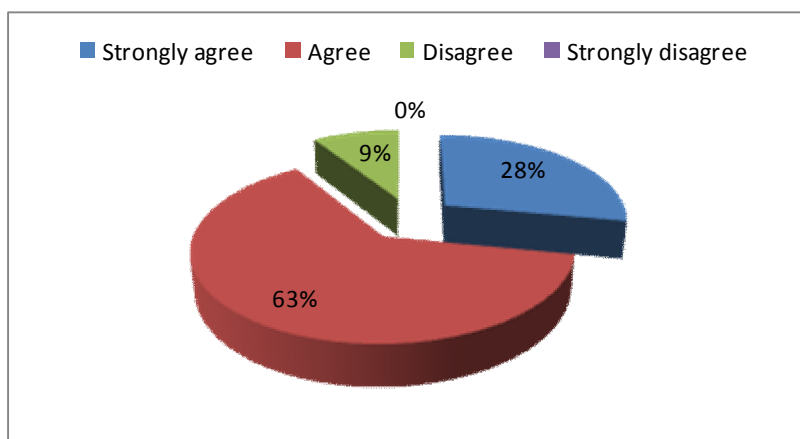
Question 2: How useful are communicative language games as learning activities in English lessons?



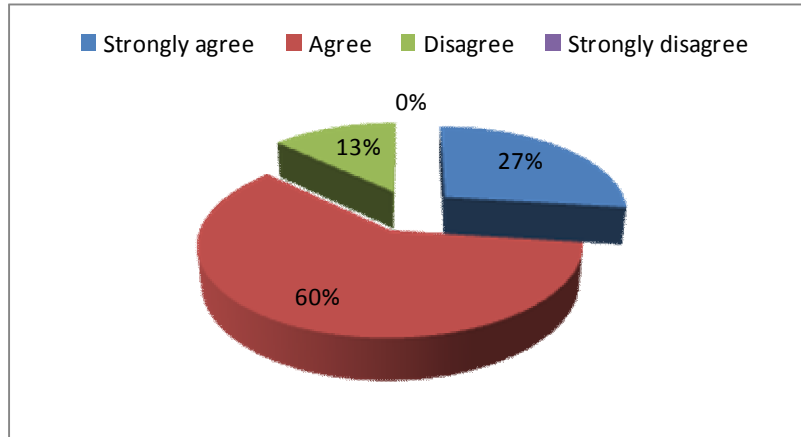
Graph 2a I mainly use games for filling in time.



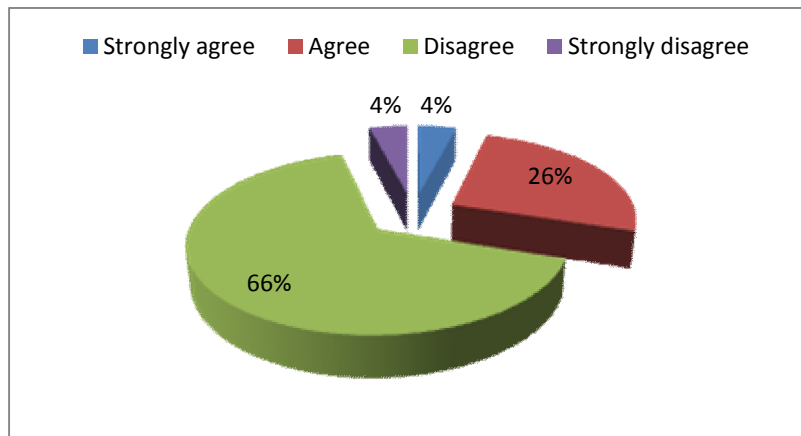
Graph 2b It is good for new items of learning to be presented using games.



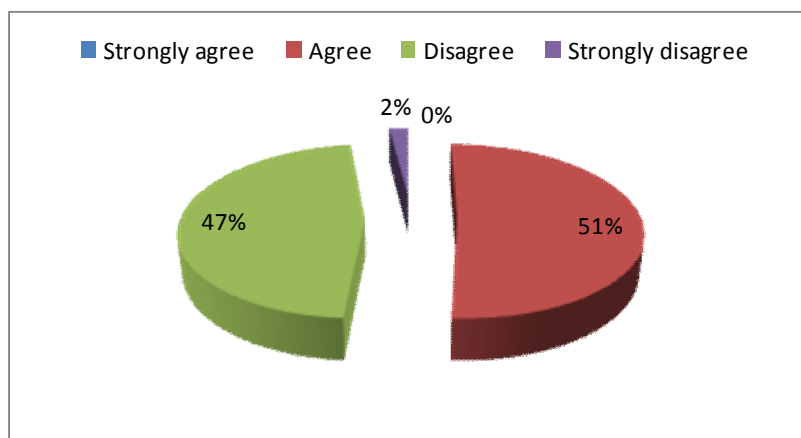
Graph 2c Practice is still needed to consolidate what has been learned in game sessions.



Graph 2d Oral interchanges among students are stimulated when they play games.



Graph 2e Games are not as effective as other verbal explanations and written exercises.



Graph 2f It is difficult to evaluate the learning which is supposed to take place during games.

51 % of the respondents disagreed and 5% of the respondents strongly disagreed that they use games just for filling in time. On the other hand, there were 35% of the respondents who

agreed and 6 % of the respondents who surprisingly strongly agreed this to be the case. Games are viewed as a good way to present new items of learning by most respondents – 15% of the respondents agreed and 75% of the respondents strongly agreed. Nearly all the respondents (91%) replied that practice is still needed to consolidate what learners have learnt in game sessions. 60% of the respondents agreed and 27% of the respondents strongly agreed that students' oral interchanges are stimulated when they play games. Moreover, 4% of the respondents strongly disagreed and 66% of the respondents disagreed that games are not as effective as other verbal explanations and written exercises.

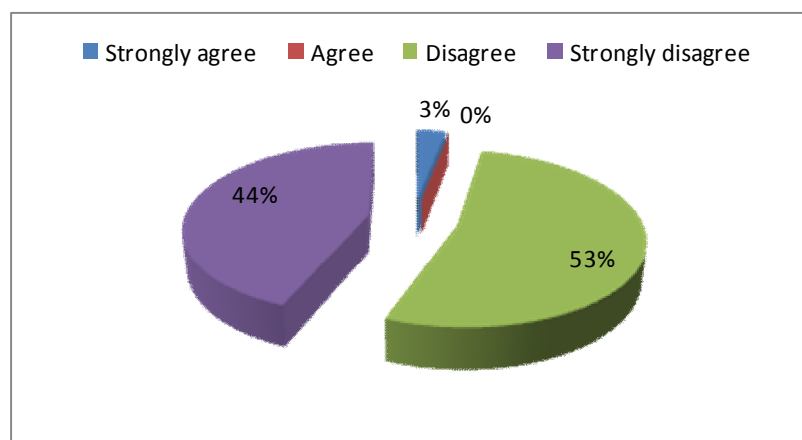
As far as the statement 2f is concerned, nearly half of the respondents (49%) did not think it is difficult to evaluate the learning when playing games, while 51% of the sample agreed with this statement.

Facts derived from the figures

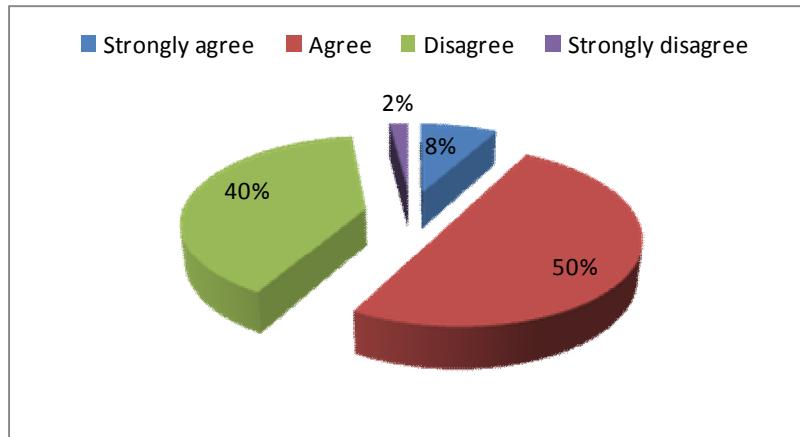
As we can see from the results of the research question 2, the teachers generally appreciated the value of using games. Game-like activities can help the teacher to create contexts in which students are required to give information or express their own point of view. By doing this, students' oral interchanges are stimulated which has long been ignored in traditional English teaching. As Wright at al. (1984) state, games can offer practice in all stages of teaching and learning sequence including presentation, practice and production. That is, communicative language games can supply more conventional drills which mainly give repeated practice on a language form. Such meaningful practice through games enables students to apply the particular language points in a spontaneous real life situations. All these facts make clear that using communicative games in teaching is a feasible way to present and practise new items.

As far as evaluation during playing games is concerned, immediate feedback can be obtained from other participants. Errors made in fluency activities could be corrected but it is often better to do so after the activity has finished. Interrupting an activity in order to correct a student could kill the activity. However, while the students are working, you can listen in discreetly and collect a list of errors. Later on this list could be used to provide sentences to discuss, to set an exercise, to plan the next lesson, etc. (Scrivener, 1994, p.111).

Question 3: What are the attitudes of students towards the use of communicative language games in English lessons?



Graph 3a Students dislike playing games in lessons.



Graph 3b Students are not aware of the purposes of playing games, and they feel they are playing but not learning.

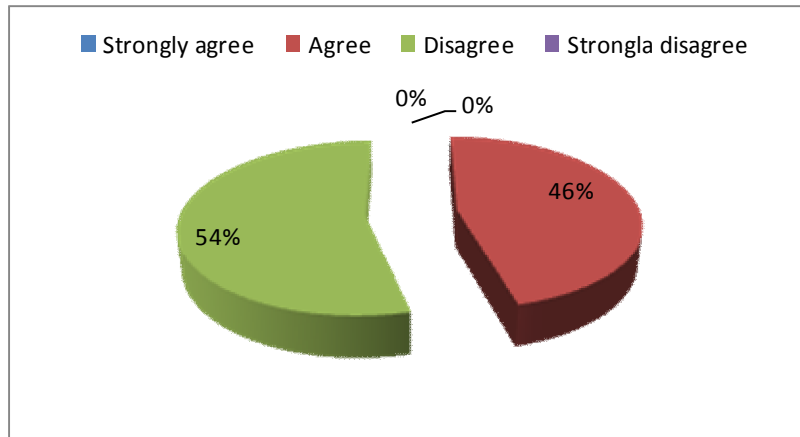
According to graph 3a, 97% of the respondents did not think that students disliked playing games during the English lesson. 42% of the respondents disagreed with the statement 3b. Whereas 58% of the sample thought that students did not see games as serious learning tasks.

Facts derived from the figures

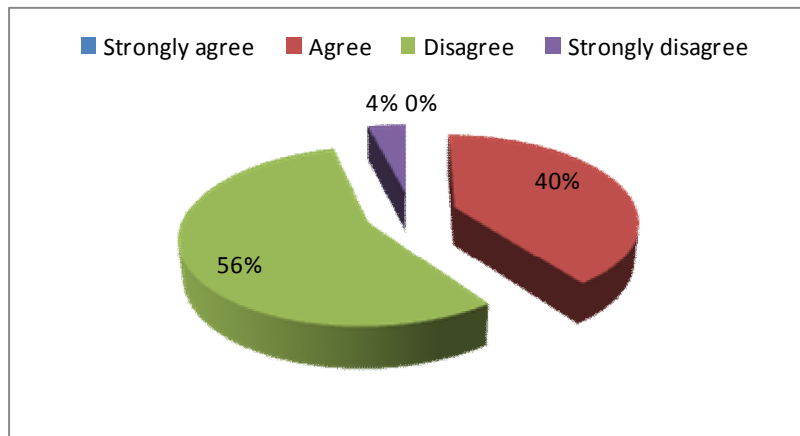
Almost all the teachers in this research are persuaded that their students like playing communicative language games during the English lessons. It is obvious as games bring joy and relaxed atmosphere into the classroom, enliven the atmosphere and refresh the boring study air and make lessons more interesting. Moreover, games are suitable for all age groups and all proficiency levels of learners. There are many types of games focusing on different language points. Teachers should know their students and consider whether the chosen activity is suitable for them or not so that students' needs and interests could be fulfilled. It is the teacher's responsibility to prepare lessons well, not to bore or tire his students.

As for playing games, it is very natural for children to play games. Language games offer children to work in an enjoyable and stimulating way. However, games are not just fun but contain learning items as well. To maximize the learning effect and avoid chaos and boredom, the teachers should explain the aim of the game to students and make sure they understand the educational value of such a game.

Question 4: Are there any students' language problems which hinder the effectiveness of using communicative language games in English lessons?



Graph 4a The English competence of most students prevents them from playing most games.



Graph 4b Students are usually too shy or embarrassed to speak much English, even in games sessions.

According to graph 4a, 36% of the respondents agreed and 64% of the sample disagreed with the statement that English competence of their students prevent them from playing games. As far as the statement 4b is concerned, 60% of the respondents did not support the view.

Facts derived from the figures

Most of the participants did not consider the English competence of their students as a problem difending them from playing games. The teachers are aware of the fact that every single student is different as far as his intellingence, language ability, pace, interest, aptitude is concerned, so these differences should be taken into account when preparing games for teaching.

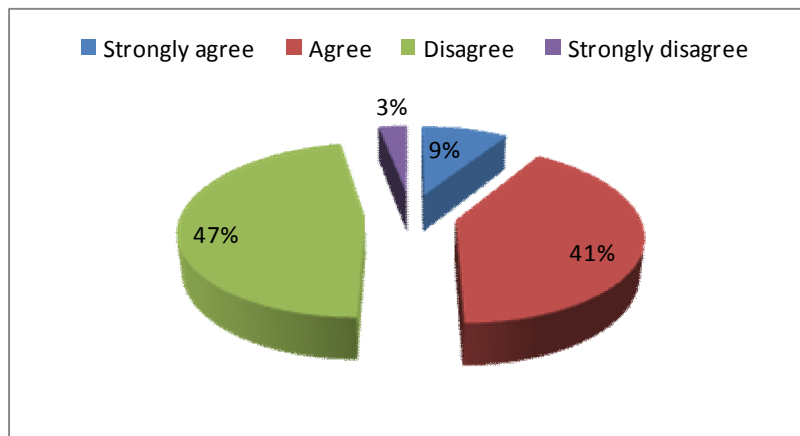
For students might be frustrated if the game chosen is too difficult to obtain or they might be bored if they find it too easy. Harmer (1983) claims that both high and low challenge activities demotivate students' learning. A more difficult problem is when work is not challenging enough.

As Scrivener (1994) says teachers often have limited expectations about what people can do – and keep their classes on a rather predictable straight line through activities that are safe and routine.

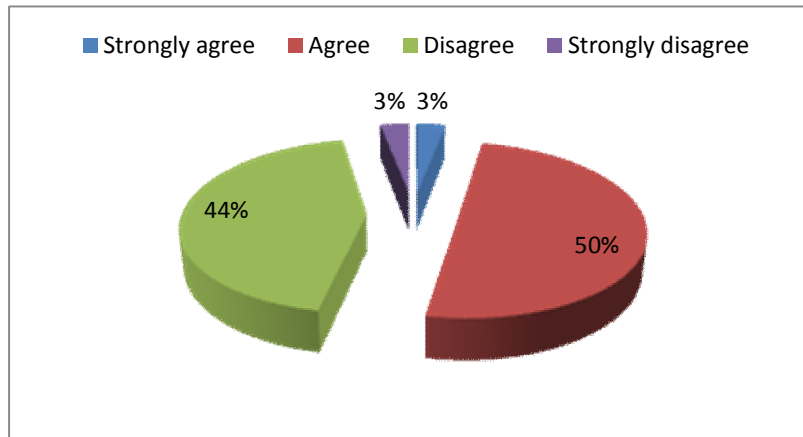
To sum up, we can see that the students' proficiency level is not the obstacle that prevent them from playing games. The effectiveness of using games in English language teaching is determined by the selection of appropriate games, well-prepared organization of such games, and careful arrangement of the classroom.

The results of the research reveal that most teachers do not think that students feel embarrassed or shy to speak English in the classroom. This might be just because relaxed classroom atmosphere and fun in game sessions reduces students' stress and fear of speaking English in front of the others. Moreover, students are not being constantly corrected, which helps them avoid shyness or embarrassment while speaking English. Those students who are shy or less confident to speak in front of the others is good to put in pairs or small groups. In such a way, without fear of making mistakes, shy students will feel free and will want to talk more. Furthermore, because of peer interaction, weaker students can learn from better ones. Through such confidence building, students who used to be timid will become more confident in their speaking.

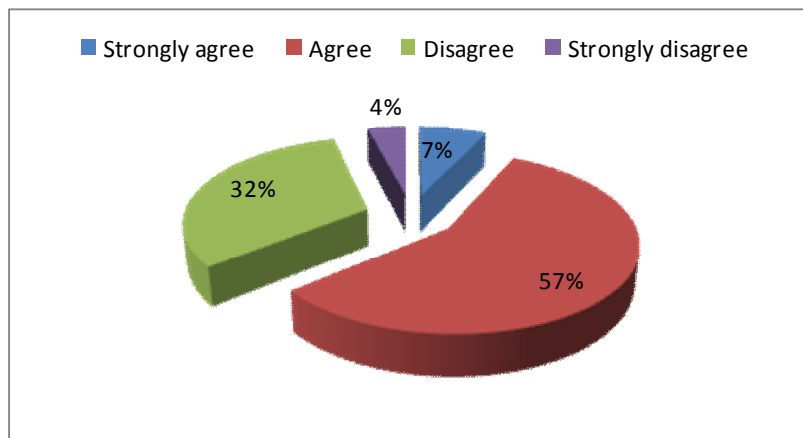
Question 5: What are the difficulties a teacher may encounter in using communicative language games in English lessons?



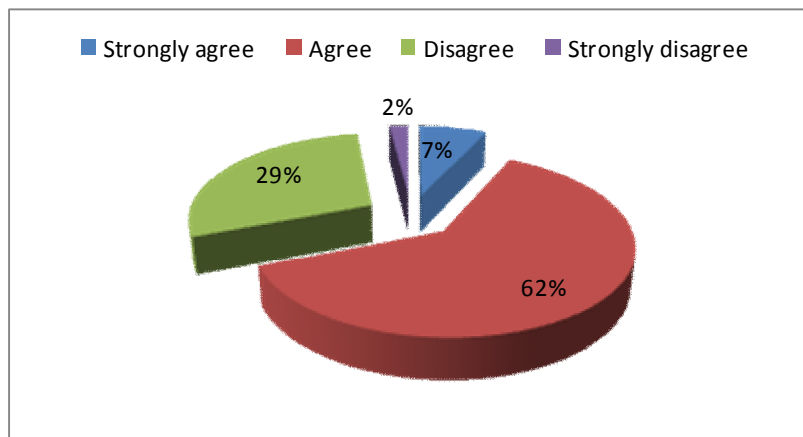
Graph 5a It takes much time for preparation of games.



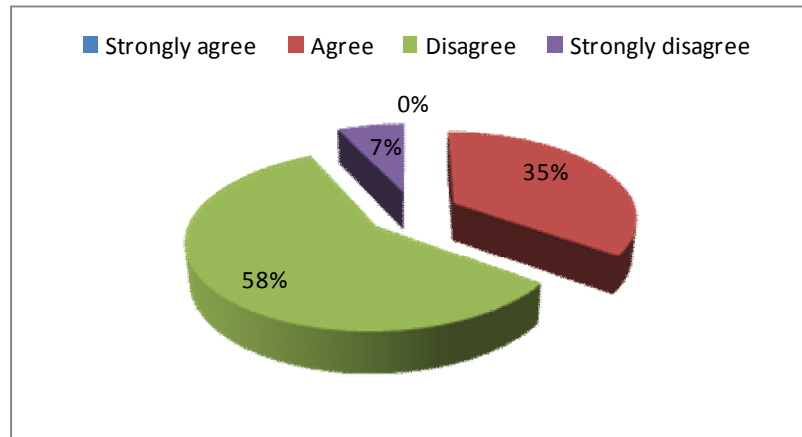
Graph 5b Playing games causes discipline problems.



Graph 5c There is a lack of materials for good language games in textbooks.



Graph 5d There are too many students per class to play games.



Graph 5e The physical environment of classroom is not suitable for playing games.

From graphs 5a-5e we can see what difficulties teachers may encounter while using communicative language games in English language teaching. Responses to the statement 5a show that half of the respondents (50%) consider this to be the problem. For the statement 5b, 47% of the respondents showed disagreement that playing games led to chaos in the classroom, whereas 53% of the respondents saw problem about this. For the statement 5c, a majority (64%) felt there was a shortage of adequate games in textbooks, whereas 36% of the respondents thought the opposite. For the statement 5d, 69% of the respondents agreed that having too many students per class made playing games difficult in English lessons. For 32% of the respondents it was not a big problem. For the statement 5e, over half of the respondents (65%) showed disagreement.

Facts derived from the figures

The results of the research reveal that most Slovak teachers face the problem with a lack of sufficient materials as far as their coursebooks are concerned and find it as a big difficulty. Slovak teachers must follow syllabus requirements provided by educational authorities. In some cases they are forced to use coursebooks they are not very satisfied with as some of them offer very limited activities to stimulate real communication.

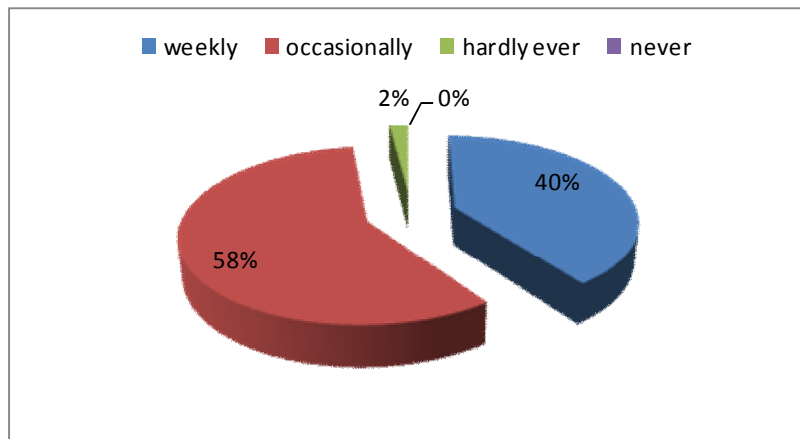
There is no single, magic answer to problems of this kind. As Scrivener(1994) claims *it is often possible to do what is expected of you, to reach the goals you have been told to reach, to use the pages of the book you have been told to use, to get students through tests they need to pass, to make the end point of the lesson, the day, the course exactly where it is supposed to be, but still to make the journey there surprising, interesting and exciting.*

As far as the class size is concerned, teachers may find difficult that students cannot move easily, the seating arrangements might prevent a number of activities, there is a limited eye-contact from the teacher to students, as well as limited eye-contact among students, teachers cannot give attention equally to all students, the seats at the back attract students who want to do something other than learn English, and discipline can be a problem as well. Therefore the larger the class, the greater need for small groups or pair work so that students can have opportunities to communicate more efficiently. (Scrivener,1994,p.190).

As for discipline problems, learning English through game-like activities causes higher level of noise. Teachers should realize that the relaxed atmosphere creates the environment where

students might look disordered but they are actually learning. Moreover, it is an enjoyable atmosphere full of fun, pleasure and no stress. Actually, if the class is too noisy and the teachers do not want to disturb the next-door colleagues, they may use some signals to have students lower their voices. To avoid chaos, the goals and rules of the games must be clearly explained to students before conducting an activity.

Question 6: How often are communicative language games used in English lessons?



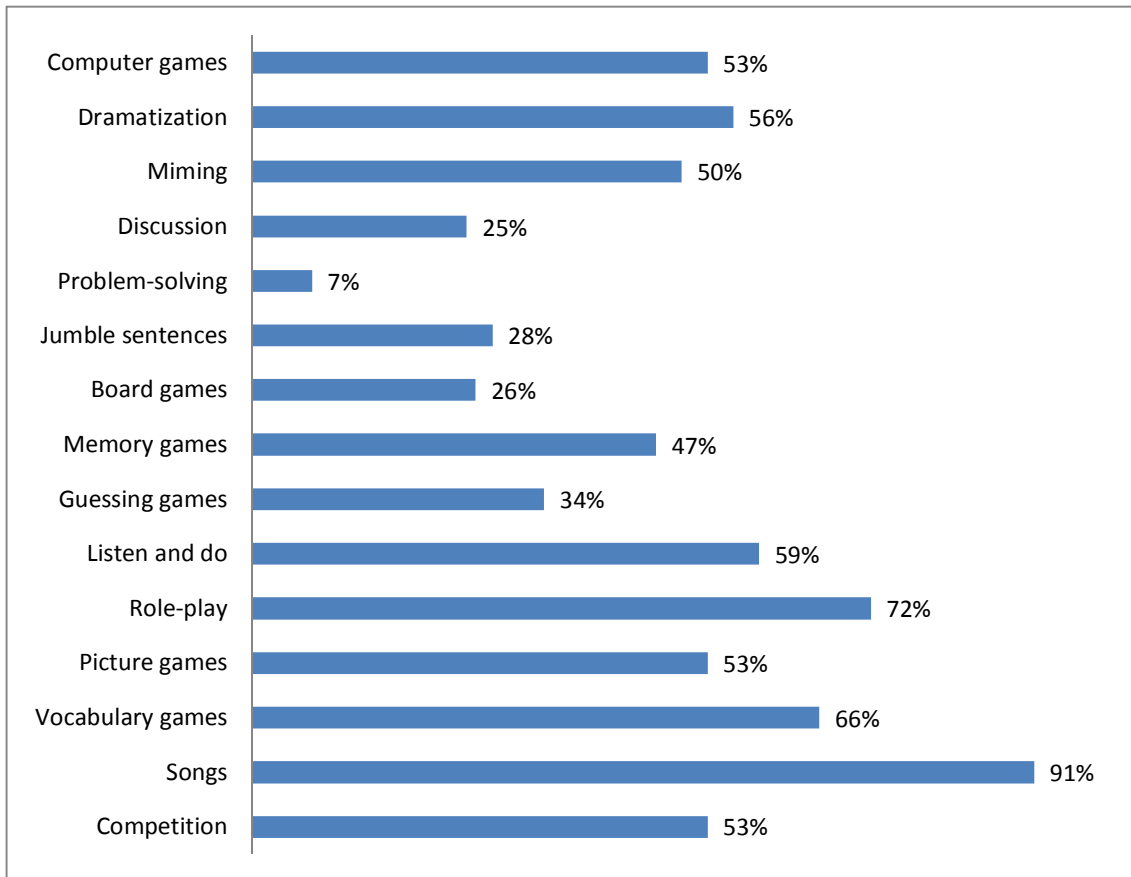
Graph 6 Frequency of using communicative language games.

As we can see from the graph 6, almost all the participants in the research employ communicative language games in English lessons, with 40% of them conducting them weekly. Only 2% of the respondents hardly ever used games, and there was no one who never used games in lessons.

Facts derived from the figures

It can be seen that most teachers in this research appreciate the value of using communicative language games in English language teaching. Based on such results, we may conclude that teachers' attitudes towards communicative language games greatly affect frequency of such games in lessons.

Question 7: What kinds of communicative language games are most frequently used in English lessons?



Among different types of communicative language games (see above), songs were the most frequently used by the teachers in this research. Other quite popular games were role-play, vocabulary games or Listen and do, while the rarely adopted were problem-solving, discussion and board games.

Facts derived from the figures

According to graph 7, the games indicated by the participants as the most often used during their lessons need less preparation, involve no rearrangement of the classroom setting, cause minor discipline problems. Moreover, they are easier to manage.

As we can see from the graph above, 97% of the respondents use songs during their lessons. It is obvious, as some coursebooks include songs that specifically focus on grammatical or functional items. Furthermore, they have been specially recorded for students of English. Music on its own is a great choice as it might set the mood at the start of the lesson, or might be used as a break between activities or close down the lesson. Music help students to calm down and relax.

The other quite frequently used activity is a role-play. It is because a role-play can be used as a tool to provide practice in specific grammatical, lexical or functional areas. And the shyest students are involved as well. (Scrivener,1994,p.69).

The other favourite game-like activity besides songs and role-plays are vocabulary games. After students have seen and heard a new lexical item for the first time, they will need to become more familiar with it (Scrivener, 1984, p. 83). A great opportunity to do that are vocabulary practice activities and games. And this is probably the main reason why the teachers are using them.

Conclusion

In conclusion, learning English is a long and hard process. Using games has become a popular technique recommended by methodologists as an effective and interesting way that bring in relaxation and fun. Moreover, games involve friendly competition and also bring real world context into the classroom. As Uberman (1998) claims „games encourage, entertain, teach and promote fluency and communicative skills. If not for any of these reasons, they should be used just because they help students see beauty in a foreign language and not just problems that at times seem overwhelming.“

References

- HARMER, J. 1983. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- KWOK, J. 1989. *The Use of Games in English Lessons in Hong Kong Secondary Schools*. Unpublished B. Ed. Dissertation. Nottingham: University of Nottingham, 1989.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCRIVENER, J. 1984. *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. Heinemann.
- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M. 1984. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCLEOD, S. A. 2008. *Simply Psychology; Likert Scale*. Retrieved 3 April 2012, Available at: <http://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>
- SARICOBAN, A., METIN, E. 2000. “Songs, Verse and Games for Teaching Grammar”. *The Internet TESL Journal* 6 (10). <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html> (accessed September 27, 2004)
- WANG, Y. 2010. „Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools“. In.: *Journal of Engineering Technology and Education*, Vol. 7, No. 1, March 2010, p.126-142. Available at: <http://www.engh.kuas.edu.tw/files/ne/1nz0965az6.pdf>

Contact

Mgr. Žaneta Rybanská
KLIŠ PF UKF
Drážovská 4, Nitra 949 74
Slovakia
e-mail: z.rybanska@gmail.com

ORGANIZAČNÁ ZÁKLADŇA ODBORNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU

Mária Schmidtová, Slovenská republika

Abstract

The aim of the paper is to characterize organizational forms of English Language Teacher Training in Slovakia. The base of this training consists of graduate and postgraduate education of foreign language teachers. Legislation passed by the Ministry of Education of the Slovak Republic applies to the English language teachers as a part of educational staff. This legislation is the theoretical background of the paper. Other sources is research dealing with the state of qualifications of English language teachers and with the impact of this state on the quality of language education at primary and secondary schools. The paper also describes and compares individual possibilities and types of English Language Teacher Training, as well as the organizations providing these training types.

Key words

education, organization of English Language Teacher Training, English language teachers, legislation, qualification

Úloha učiteľov anglického jazyka v rámci vedomostnej spoločnosti

Jedným z hlavných cieľov národných i nadnárodných snáh a aktivít je vybudovanie vedomostnej spoločnosti na princípoch demokracie. Vedomostnú spoločnosť môžeme chápať v dvoch rovinách. Tá prvá ju odráža ako jeden celok, na druhej strane, súčasťou tohto celku sú práve jednotlivci, ich individuálny rast a rozvoj, ktorý prispieva k formovaniu tejto spoločnosti. Jej primárnym zdrojom sú vedomosti a potenciál využívania informácií. Práve v tomto smere zohráva svoju úlohu vzdelávanie, cieľom ktorého je utvárať a rozvíjať kľúčové kompetencie, poskytnúť spoľahlivý základ všeobecného vzdelávania orientovaného predovšetkým na situácie blízke životu a tým sa prispôbiť potrebám vedomostnej spoločnosti (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 72).

Napĺňanie potrieb vedomostnej spoločnosti sa nedokáže zaobísť bez toho, aby jej členovia aktívne ovládali minimálne jeden cudzí jazyk. Snahy o povinné zavedenie anglického jazyka do škôl a podpora aktívnej viacjazyčnosti sa javia ako pozitívne smerovanie Slovenska smerom k uplatneniu budúcich absolventov na trhu práce a k podpore mobility slovenského obyvateľstva (ŠPÚ, 2010, s. 4). Tieto snahy vychádzajú z kľúčových dokumentov Rady Európy a Európskej Komisie a vyúsťujú do Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách schválenej vládou Slovenskej republiky v roku 2007. Koncepcia stanovuje všeobecný cieľ jazykového vzdelávania, ktorým je „po ukončení základnej školy ovládanie prvého cudzieho jazyka na komunikatívnej úrovni A2 (podľa SERR (pozn. autora: Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky)) a na komunikatívnej úrovni B1/B2 (podľa SERR) po ukončení stredoškolského štúdia“ (MŠVVŠ SR, ŠPÚ, 2007, s. 37).

Je zrejmé, že v 21. storočí škola nie je jediné miesto vzdelávania a výchovného pôsobenia. To isté môžeme povedať aj o jazykovom vzdelávaní. Gadušová et. al. v publikácii *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka* (2009, s. 10) tvrdí, že jazyková a interkultúrna dimenzia vo vyučovaní cudzích jazykov sa dá budovať nielen v škole, ale aj v rámci samovzdelávania na základe využitia autentických materiálov, akými sú napríklad hudba, literatúra, video, internet, DVD. Z uvedeného vyplýva, že ani učiteľ nie je jediným nositeľom a sprostredkovateľom cieľového jazyka, avšak žiadna technológia, vedecký pokrok či samovzdelávanie nedokázali zastúpiť jeho úlohu v tomto významnom procese. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVŠ SR), ako aj Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) podčiarkujú dôležitosť učiteľa cudzích jazykov a zahrňajú ho do neustále sa vyvíjajúcich snáh na dosiahnutie cieľov jazykového vzdelávania na Slovensku. Medzi tieto snahy patrí „odstránenie nekvalifikovanosti učiteľov vo výučbe cudzích jazykov a to najmä v anglickom jazyku, snaha zabrániť vysokej fluktuácii učiteľov cudzích jazykov, definovať postavenie učiteľa cudzích jazykov v spoločnosti, finančnou motiváciou zvýšiť atraktivitu a stabilitu učiteľského povolania, ako aj ďalšími materiálnymi stimulmi podporiť profesijnú mobilitu učiteľov cudzích jazykov, zabezpečiť v rámci štúdia odboru učiteľstva pre primárne vzdelávanie prípravu učiteľov prvého stupňa ZŠ aj z cudzieho jazyka a didaktiky výučby cudzích jazykov, podporiť kvalifikovanosť učiteľov špeciálnej pedagogiky ich zameraním na problematiku výučby CJ v danej doméne“ (MŠVVŠ SR, ŠPÚ, 2007, s. 4-9).

Akým spôsobom sa dajú tieto snahy pretaviť do reality? Jednou z možností je kvalitná organizácia pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov cudzích jazykov. V nasledujúcich stranách sa budeme hlbšie zaoberať práve organizačnou základňou ich odbornej prípravy, pričom ako východiská nám budú slúžiť požiadavky kladené na učiteľa cudzích jazykov a miera kvalifikovanosti týchto učiteľov v praxi.

Požiadavky na učiteľa anglického jazyka

Medzi cudzími jazykmi vyučovanými na základných aj stredných školách má od roku 1989 popredné miesto anglický jazyk a školy vykazujú najväčší dopyt práve po učiteľoch anglického jazyka. Takýto učiteľ by mal spĺňať nie len osobnostné, jazykové, ale aj kvalifikačné požiadavky, ktoré sú predpokladom pre úspešné vykonávanie tohto povolania.

Z hľadiska jazykových požiadaviek Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR, 2006) by ideálna úroveň anglického jazyka učiteľov nemala byť nižšia ako pokročilá úroveň C. Je to úroveň skúseného používateľa. Prax je však výrazne iná. Napríklad na prvom stupni základných škôl sa za jazykovo kompetentného učiteľa považuje taký, ktorý dosiahne minimálnu úroveň v cudzom jazyku A2 podľa SERR (MŠVVŠ SR, ŠPÚ, 2007, s. 21). Úroveň A2 je základná úroveň charakterizovaná aj ako „počiatočná fáza využívania základných komunikačných nástrojov“ (MŠVVŠ SR, ŠPÚ, 2007, s. 46). Táto úroveň jazyka môže byť pre prvý stupeň ZŠ dostatočná, no v žiadnom prípade by nemala mať presah na druhý stupeň ZŠ a učiteľ by si mal byť vedomý potreby ďalšieho jazykového rozvoja.

Kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca stanovuje paragraf 7. Zákona o pedagogických zamestnancoch č. 317/2009 Z.z. ako „získanie profesijných kompetencií absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania“ (Z.z.č.317/2009). Na základe rôznorodosti kvalifikácií sme učiteľov anglického jazyka z praxe zaradili do troch skupín:

- aprobovaní učiteľia kvalifikovaní na výučbu anglického jazyka;

- aprobovaní učítelia nekvalifikovaní na výučbu anglického jazyka a neaprobovaní učítelia s jazykovým vzdelaním;
- neaprobovaní učítelia nekvalifikovaní na výučbu anglického jazyka.

Aprobovaní učítelia kvalifikovaní na výučbu anglického jazyka

Na túto skupinu učiteľov sa vzťahuje paragraf 2 vyhlášky č. 437/2009 Z.z., ktorá upresňuje, aký typ vzdelania by mal kvalifikovaný učiteľ cudzích jazykov spĺňať. Ide predovšetkým o „vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom programe v odbore učiteľstvo akademických alebo všeobecnovzdelávacích predmetov“ (Z.z. č. 437/2009). Inými slovami, títo učítelia sú kvalifikovaní nie len v oblasti jazyka, ale aj v oblasti psychológie, pedagogiky, didaktiky a metodiky výučby jazyka pre daný typ školy.

Pre anglický jazyk je nastavený program, resp. podprogram učiteľstvo anglického jazyka a literatúry, ktorý môže byť študovaný jednodoborovo, alebo v kombinácii s iným predmetom.

Podľa MŠVVŠ SR máme na Slovensku 20 verejných vysokých škôl, 12 súkromných vysokých škôl a 3 štátne vysoké školy (MŠVVŠ SR, 2007). Vyššie uvedený študijný program zabezpečuje 10 z nich. Informácie o formách štúdia sme získali z webových stránok jednotlivých univerzít.

Univerzita Komenského v Bratislave zabezpečuje štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry v rámci Filozofickej a Pedagogickej fakulty. Katedra anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty, ako aj Katedra anglického jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty zabezpečuje bakalársky aj magisterský stupeň štúdia v kombinácii s iným predmetom, pričom Pedagogická fakulta ponúka možnosť štúdia nie len v dennej, ale aj externej forme (UNIBA FF PF, 2010).

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach poskytuje v rámci Filozofickej fakulty dennú formu bakalárskeho stupňa britských a amerických štúdií v kombinácii s iným predmetom a následne je možné rozhodnúť sa pre dennú formu magisterského štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry, taktiež v kombinácii s iným predmetom (UPJS FF, 2011).

Prešovská univerzita v Prešove ponúka dennú formu učiteľstva akademických predmetov v jednodoborovom štúdiu anglický jazyk a literatúra, alebo v kombinácii s iným predmetom v bakalárskom aj magisterskom stupni. Štúdium je možné absolvovať na Filozofickej fakulte, Fakulte humanitných a prírodných vied, alebo v rámci medzifakultných kombinácií (UNIPO FF FHPV, n.d.).

Na Univerzite Sv. Cyrila a Metoda v Trnave poskytuje Katedra anglistiky a amerikanistiky vzdelávanie aj v odbore učiteľstvo akademických predmetov – anglický jazyk v kombinácii. Katedra ponúka vzdelávanie formou denného prezenčného a externého štúdia (UCM FF, 2012).

V rámci *Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre* zabezpečujú vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka dve fakulty - Filozofická a Pedagogická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky filozofickej fakulty ponúka bakalárske i magisterské štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry v dennej aj externej forme. Na Pedagogickej fakulte ponúka Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií jednopredmetové štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry v bakalárskom aj magisterskom stupni a v oboch formách- dennej aj externej (UKF FF PF, n.d.).

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici ponúka dennú formu oboch stupňov štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry v kombinácii. Toto štúdium je zabezpečované Fakultou humanitných vied, konkrétne Katedrou anglistiky a amerikanistiky (UMB FHV, n.d.).

Katedra anglického jazyka a literatúry Filozofickej fakulty *Trnavskej Univerzity v Trnave* taktiež pripravuje kvalifikovaných bakalárov aj magistrov učiteľstva anglického jazyka a literatúry (TRUNI FF, 2012).

Na *Žilinskej univerzite v Žiline* je možné denne študovať učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii s iným predmetom. Toto štúdium v oboch stupňoch zabezpečuje Fakulta humanitných vied, Katedra anglického jazyka a literatúry (UNIZA FHV, n.d.).

Magisterský i bakalársky stupeň štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry v kombinácii sa dá študovať aj na Filozofickej fakulte *Katolíckej Univerzity v Ružomberku*. Zabezpečuje ho Katedra anglického jazyka a literatúry (KU FF, 2010).

Desiatku univerzít poskytujúcich vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka uzatvárame *Univerzitou J. Selyeho v Komárne*. V odbore učiteľstvo akademických predmetov si môžu študenti zvoliť anglický jazyk a literatúru v kombinácii s iným predmetom (SELYEUNI PF, 2010).

Predmetová špecializácia učiteľstva anglického jazyka a literatúry na uvedených univerzitách sa v bakalárskom stupni zameriava na osvojenie si praktických jazykových zručností, lingvistických vedomostí o systéme študovaného jazyka, poznanie kultúrneho kontextu jazyka, histórie jeho vývoja, ako aj histórie krajín, v ktorých sa jazyk používa. Každá katedra ponúka predmety prispôbené svojim potrebám a požiadavkám, no vo všeobecnosti môžeme zhrnúť, že medzi nosné predmety v tomto stupni štúdia patria Základy jazykovedy, Základy literatúry, Lingvistika, ktorá zahŕňa Morfológiu jazyka, Lexikológiu a Syntax, Fonetika a fonológia, Anglická a americká literatúra v jednotlivých obdobiach, Písomný prejav, Dejiny, reálie a kultúra anglicky hovoriacich krajín. Do posledného ročníka bakalárskeho štúdia jazykové katedry v spolupráci s katedrami pedagogiky a oddeleniami pedagogickej praxe zahŕňajú aj Hospitačnú prax a Základy metodiky a didaktiky cudzích jazykov, pretože tieto predmety tvoria odrazový mostík a podstatu magisterského štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry. Študenti sa počas magisterského štúdia hlbšie oboznamujú s obsahom metodiky a didaktiky vyučovania anglického jazyka jednotlivých vekových skupín, inovatívnymi metódami vyučovania jazyka a učiteľské zručnosti si môžu vyskúšať a obohatiť počas Výstupovej a Súvislej praxe na základných a stredných školách. Prehĺbenie literárnych a jazykových zručností je nastavené na predmety Sémantika, Pragmatika, Štylistika, Analýza diskurzu, Moderná a Postmoderná literatúra anglofónnych krajín. Za nevyhnutné považujeme neustále dopĺňanie študijných programov o predmety atraktívne a využiteľné v praxi. V procese sústavnej digitalizácie školstva je zmysluplné zahŕňať predmety týkajúce sa využitia IKT a E-learningu na hodinách anglického jazyka. Keďže na školách neustále narastá počet začlenených žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, budúci učitelia by mali byť pripravovaní a školení nie len v oblasti vyučovania cudzieho jazyka žiakov s dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou a ADHD syndrómom, ale aj v oblasti prípravy učebných plánov a podporných materiálov pre túto skupinu žiakov. V študijných programov jazykových katedier takéto predmety zatiaľ absentujú.

Ďalšími možnými typmi vzdelania kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka podľa spomínanej vyhlášky sú „vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa získané v učiteľských študijných programoch a štúdium cudzieho jazyka formou rozširujúceho štúdia, alebo vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa získané v neučiteľských študijných programoch a doplnenie pedagogickej spôsobilosti a štúdium cudzieho jazyka formou rozširujúceho štúdia, alebo neučiteľské vysokoškolské vzdelanie a dopĺňujúce pedagogické štúdium a dvojročné špecializačné kvalifikačné štúdium cudzích jazykov“ (Z.z. č. 437/2009).

V tomto prípade zohrávajú opäť svoju úlohu vysoké školy, kde je možné rozširujúce a kvalifikačné štúdium absolvovať. Rozširujúce štúdium anglického jazyka a literatúry ponúka Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity v Prešove (UNIPO FF, n.d.). Kvalifikačné štúdium anglického jazyka a literatúry ponúka Filozofická fakulta Katolíckej Univerzity v Ružomberku (KU FF, 2010). Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, konkrétne Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, zabezpečuje oba typy štúdiá (UKF PF, n.d.). Na spomínanej katedre je možné urobiť aj prvú a druhú atestačnú skúšku. V akademickom roku 2012/2013 bude možné rozširujúce štúdium absolvovať aj na Katedre anglistiky a amerikanistiky Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (UCM FF, 2012).

Kvalifikáciu na vyučovanie cudzích jazykov je možné nadobudnúť aj „vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa a absolvovaním štátnej záverečnej skúšky z príslušného jazyka na oprávnených jazykových školách alebo zložením skúšky z príslušného jazyka pred akreditačnou komisiou v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave a v metodicko-pedagogickom centre“ (Z.z. č. 437/2009).

Avšak voči tejto kvalifikácii existujú určité výhrady. Bockaničová et.al. (2010) v analytickom dokumente Analýza dopadov zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka v 3. a 6. ročníku základných škôl uvádza, že poslanie prípravy kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov vo všetkých krajinách Európskej únie vrátane Slovenskej republiky majú prednostne vysoké školy, a to najmä pedagogické fakulty. Z tohto dôvodu „metodicko-pedagogické centrá, ktorých poslaním je prioritne zabezpečiť ďalšie vzdelávanie učiteľov v oblasti rozvoja inovatívnych metodických postupov a v oblasti všeobecnej pedagogiky, nemajú odborné zabezpečenie pre výučbu cudzieho jazyka a najmä nemali by mať v štatúte zabezpečovanie kvalifikačných vzdelávaní učiteľov“. Hrozbou je predovšetkým pravdepodobnosť, že učitelia, ktorí získali potrebnú kvalifikáciu na metodicko-pedagogických centrách dosahujú komunikačnú úroveň A2/B1 SERR, čo je komunikačná úroveň žiaka 9. ročníka ZŠ v prvom cudzom jazyku (Bockaničová et.al., 2010, s. 9).

Aprobovaní učitelia nekvalifikovaní na výučbu anglického jazyka a neaprobovaní učitelia s jazykovým vzdelaním

Do tejto skupiny učiteľov patria takí, ktorí síce majú všeobecnú pedagogickú kvalifikáciu, ale chýba im špecifická kvalifikácia na vyučovanie anglického jazyka. Zaradili sme tu aj tých, ktorí majú jazykové vzdelanie, no chýba im pedagogické minimum. MŠVVŠ SR sa snaží túto situáciu riešiť prostredníctvom národného projektu Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. Tento projekt bol zadaný v roku 2008 a bude prebiehať až do roku 2013. Jeho cieľom je „doplnenie vzdelávacieho systému o kvalifikovaných učiteľov cudzieho jazyka na 1. stupni základných škôl“ (MŠVVŠ SR, OPV, 2008, s. 2). Konkrétne sa jedná o doplnenie kvalifikácie učiteľov prvého stupňa o cudzí jazyk na úrovni A2 resp. B2 SERR a doplnenie kvalifikácie učiteľov cudzích jazykov na druhom stupni základných škôl o pedagogicko-psychologické základy vyučovania cudzieho jazyka a didaktiku cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu detí (MŠVVŠ SR, OPV, 2008, s. 2-3).

Neaprobovaní učitelia nekvalifikovaní na výučbu anglického jazyka

Miera nekvalifikovanosti učiteľov anglického jazyka je na Slovensku alarmujúca. Podľa zistení MŠVVŠ SR a ŠPU (2007), bolo v danom roku na prvom stupni ZŠ 52,9% nekvalifikovaných angličtinárov. Na druhom stupni ZŠ sa toto číslo približovalo k 49,8%, na

gymnáziách to bolo 9,0% a na stredných odborných učilištiach 29,4% (MŠVVŠ SR, ŠPU, 2007, s. 22-23). Učitelia anglického jazyka nie sú dostatočne motivovaní na vykonávanie tohto povolania, a preto nachádzajú radšej uplatnenie v iných profesijných oblastiach. Bockaničová et al. (2010) tvrdí, že anglický jazyk v praxi veľmi často vyučujú učitelia, ktorí majú isté znalosti z praktického jazyka, ale nespĺňajú požadovanú úroveň B2 SERR alebo C1 SERR. Závažným problémom nie je len to, že títo učitelia neštudovali odborné jazykové predmety a didaktiku či metodiku výučby daného jazyka, ale aj tvrdenie, podľa ktorého MŠVVŠ SR neprijalo žiadne adekvátne opatrenie pre zníženie počtu neaprobovaných učiteľov cudzích jazykov hlavne na prvom stupni základných škôl, a preto bude mať kvalita jazykového vzdelávania aj naďalej klesajúcu tendenciu (Bockaničová et al., 2010, s. 8-13).

Riešením pre túto skupinu učiteľov môže byť nadobudnutie príslušného vzdelania v rámci jedného z ponúknutých spôsobov, ktoré uvádzame vyššie.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov anglického jazyka a kreditný systém

Učiteľ anglického jazyka je ako pedagogický zamestnanec povinný rešpektovať Zákon č. 317/2009 Z.z., paragraf 5, ktorý mu ukladá povinnosť kontinuálneho vzdelávania a profesijného rozvoja v jazyku, v ktorom pedagogickú činnosť alebo odbornú činnosť vykonáva. Kontinuálne vzdelávanie charakterizuje paragraf 35, odsek 1 tohto zákona nasledovne: „Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti“ (Z.z. č. 317/2009). Kontinuálne vzdelávanie má 6 druhov: adaptačné vzdelávanie, aktualizčné vzdelávanie, inovačné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, funkčné vzdelávanie a kvalifikačné vzdelávanie. Pedagogický zamestnanec získava za absolvovanie akreditovaných programov kredity, alebo inými slovami číselnou hodnotou vyjadrené množstvo výkonu potrebného na absolvovanie kontinuálneho vzdelávania (Z.z. č. 317/2009). Podľa paragrafu 47 zákona č. 390/2011 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z.z. je možné kredity uznať napríklad aj za absolvovanie rozširujúceho štúdia, vzdelávanie v zahraničí, za vykonanie rigorózneho skúšky, alebo štátnej jazykovej skúšky z cudzieho jazyka.

Aké akreditované programy sú ponúkané pre učiteľov anglického jazyka? Sú to predovšetkým programy kvalifikačného, inovačného a aktualizčného vzdelávania zastrešované Štátnym pedagogickým ústavom alebo Metodicko-pedagogickým centrom. Konkrétne sa jedná o programy s názvom Jazyková príprava kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ na úroveň A2 SERR a príprava kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ s rozšírením kvalifikácie na vyučovanie CJ, Rozširujúce štúdium kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov a literatúry o didaktiku cudzích jazykov pre mladší školský vek, Príprava kvalifikovaných učiteľov I. stupňa ZŠ s rozšírením kvalifikácie na vyučovanie cudzích jazykov, Metodika výučby anglického jazyka na stredných školách podľa nových pedagogických dokumentov, Metodika výučby anglického jazyka na základných školách podľa nových pedagogických dokumentov, Didaktika reálií vo vyučovaní anglického jazyka, Tvorba didaktických testov v anglickom jazyku, Využívanie IKT na hodinách anglického jazyka, Problematika počúvania s porozumením v anglickom jazyku, Rozvoj základných jazykových zručností v anglickom jazyku pomocou interaktívnej tabule, Využívanie interaktívnej tabule na hodinách anglického jazyka.

Akreditované programy však ponúkajú aj iní poskytovatelia. Creat, s.r.o. agentúra tretieho tisícročia poskytuje program Inovačné vzdelávanie učiteľov anglického jazyka materských škôl a

prvého stupňa základných škôl. COMENIUS -Pedagogický inštitút Univerzity J. Selyeho - Selye János Egyetem Pedagógiai Intézete, n.o. ponúka aktualizovaný program Plánovanie, priebeh a hodnotenie hodín cudzieho jazyka. Spoločnosť UNI KREDIT, n.o. ponúka Anglický jazyk pre učiteľov základných a stredných škôl – základná komunikácia a preklad článkov z anglického jazyka s využitím prekladačov (translátorov).

Európska vzdelávacia agentúra, n.o. zastrešuje programy Tvorba didaktických testov v cudzom jazyku, Autonómne učenie vy vyučovaní cudzích jazykov, Využitie vizuálnych prostriedkov vo vyučovaní cudzích jazykov. Zaujímavým sa javí aj program Anglický jazyk a jeho využitie v gastronómii od TECOMA CONTRACT s.r.o.. Uvedené programy boli aktualizované k 23. 4. 2012 MŠVVŠ SR a sú uverejnené na stránke ministerstva.

Absolvovanie programov kontinuálneho vzdelávania a následné získavanie kreditov má odrážať mieru ďalšieho vzdelávania učiteľa, možnosti dosahovania vyšších kariérových stupňov a má byť zahrnuté do finančného odmeňovania pedagogických zamestnancov (Z.z. č. 317/2009).

Zaujímalo nás však, čo si o kontinuálnom vzdelávaní a kreditnom systéme myslia učitelia. Mnohí s nastaveným systémom spokojní nie sú. Zakladateľka virtuálnej komunity učiteľov, tzv. E-komory učiteľov, Brestenská (2010), tvrdí: „Udeľovanie kreditov za rôzne formy vzdelávania nemá jasne stanovené kritériá... Finančné prostriedky, ktoré má získať učiteľ za dosiahnutie určitého počtu kreditov sú tak malé, že nie sú motivačné pre učiteľa systémovo sa vzdelávať.“

Navyše kredity, ktoré učiteľ získa platia 7 rokov, čo sa zdá byť niektorým učiteľom príliš krátko, a tak uvažujú, či sa do ďalšieho vzdelávania popri všetkých iných aktivitách a povinnostiach vôbec púšťať. Droppa (2011), vidí podstatu problému v tom, že učiteľ dostane kredity (príplatok) za obyčajné absolvovanie školenia. „Systém nerieši, či učiteľ na základe školenia aj lepšie učí, či malo školenie pre učiteľa resp. pre žiakov nejaký prínos“ (Droppa, 2011). Napríklad školenia pre učiteľov anglického jazyka organizované v spolupráci s niektorým vydavateľstvom učebníc sa často krát premienia na reklamnú akciu produktov toho ktorého vydavateľstva. Aj keď samozrejme nechceme podceňovať dôležitosť kvalitných učebníc a materiálov pre výučbu jazyka, zámer s ktorým učiteľ na takéto školenie prišiel je určite iný.

Z iného uhla pohľadu sa pozerá na kreditný systém Krajčír, poradca exministra školstva Eugena Jurzycu. Podľa neho zmyslom reformy hon na kredity, ale zabezpečenie kvalitného vzdelávania detí. Konštatuje: „Zákon nestanovuje učiteľovi povinnosť kredity zbierať. Kredity sú odmenou za čas a energiu, ktoré do vzdelávania vkladá“ (Krajčír, 2011).

Z vyššie uvedených informácií môžeme konštatovať, že kontinuálne vzdelávanie učiteľov, v našom prípade učiteľov cudzích jazykov bolo prijaté za účelom poskytnutia rastu učiteľom v oblasti vyučovania anglického jazyka a za účelom zvýšenia kvality jazykového vzdelávania na základných a stredných školách. Zavedením jednotlivých programov do praxe sa ukázali nedostatky, ktoré pri teoretickej príprave nie je vidieť. Za veľké plus považujeme zmenu zákona č. 317/2009 Z.z. a jeho doplnenie následným zákonom č. 390/2011 Z.z., pretože sa spomínané nedostatky snaží riešiť. Kreditný systém v oblasti cudzích jazykov má v praxi často za následok to, že učitelia nevidia v cieľi svojho snaženia zvýšenia kvality svojej výučby a ani zvýšenie finančného ohodnotenia. Jednotlivé kurzy a programy absolvujú na žiadosť riaditeľov škôl alebo preto, že sú nevyhnutné na udržanie pracovnej pozície. Ideálnou a prítlačivou sa nám javí akreditácia a podpora mobilit učiteľov cudzích jazykov; svojím účastníkom poskytuje rozvoj jazykovej kompetencie v praxi, zdieľanie metodík a didaktických aktivít pre výučbu jazyka, rozvíja interkultúrnú dimenziu a v neposlednom rade samotnú osobnosť učiteľa. V tomto ohľade má kľúčovú úlohu Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu (SAAIC).

Prostredníctvom svojich programov, predovšetkým programu Comenius, podporuje mobility budúcich aj súčasných učiteľov nie len anglického jazyka.

Záver

Jednou z hlavných priorít vedomostnej spoločnosti je kvalitná výučba cudzích jazykov, ktorá sa nezaobíde bez kvalitne pripravených učiteľov. Dobrá príprava učiteľov anglického jazyka si vyžaduje stabilnú organizačnú a systémovú základňu. Táto základňa začína na celoštátnej úrovni, je podporená legislatívou prijatou Ministerstvom školstva Slovenskej republiky a končí pri jednotlivých vyučujúcich. Cieľom tohto článku bolo zmapovať organizáciu odbornej prípravy učiteľov anglického jazyka, možnosti získania potrebnej kvalifikácie na základe požiadaviek z praxe, ako aj objasniť možnosti a ponuky ďalšieho postgraduálneho a kontinuálneho vzdelávania. Na základe výsledkov výskumov viacerých organizácií má vzdelávanie učiteľov v oblasti cudzích jazykov stále nedostatky. Snahy eliminovať predovšetkým veľkú nekvalifikovanosť v jazykovej oblasti a v oblasti didaktiky výučby jazyka na základných aj stredných školách sa odrážajú v zavedení rozširujúceho a kvalifikačného štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry. Na druhej strane, národný projekt Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách rieši hlavne kvalifikačné zabezpečenie učiteľov na prvom stupni ZŠ. Kvalifikovaní angličtinári si môžu svoje poznatky a vedomosti stále dopĺňať v rámci kontinuálneho vzdelávania. Aby sa aj tento typ vzdelávania stal atraktívnym, je potrebné navrhnúť akreditované programy, ktoré budú mať pre učiteľov praktický význam, obohatia ich výchovno- vzdelávaciu činnosť, a tým budú prínosom pre vyučujúcich aj žiakov.

Literatúra

- BOCKANIČOVÁ, K., deJAEGHER, D., ĎURANOVÁ, D., ĎURIŠ, B., HOANGLOVÁ, S., HRIC, M., VAŠKANINOVÁ, K. 2010. *Analýza dopadov zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka v 3. a 6. ročníku základných škôl*. Bratislava: ŠPÚ, s. 8-13. Dostupné na http://www.educj.sk/buxus/docs/Analiza_dopadov_zavedenia_CJ_v_ZS.pdf.
- BRESTENSKÁ, B. 2010. *Zákon o ďalšom vzdelávaní učiteľov*. E- komora učiteľov. Dostupné na <http://www.ekomoraucitelov.sk/?p=20>
- DROPPA, J. 2011. *Kredity odvádzajú pozornosť od podstaty vzdelávania*. e-DOBRÁ ŠKOLA.[online]. [cit. 2012-05-20]. Dostupné na [http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1\[blogList\]\[showUid\]=126&cHash=7ef32f49487ee f139fa2e3884559bff3](http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1[blogList][showUid]=126&cHash=7ef32f49487ee f139fa2e3884559bff3)
- FAKULTA HUMANITNÝCH A PRÍRODNÝCH VIED PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE. n.d. *Možnosti štúdia na bakalárskom(Bc.) a magisterskom(Mgr.) stupni v akademickom roku 2012/2013*. Dostupné na <http://www.unipo.sk/fakulta-humanitnych-prirodných-vied/Bc-Mgr>
- FAKULTA HUMANITNÝCH VIED UNIVERZITY MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI. n.d. *Profil katedry*. Dostupné na <http://www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=667>
- FAKULTA HUMANITNÝCH VIED ŽILINSKEJ UNIVERZITY V ŽILINE. n.d. *Informácia o možnosti štúdia*. Dostupné na http://www.uniza.sk/document/FHV_letak_2012_2013.pdf

- FILOZOFICKÁ FAKULTA KATOLÍCKEJ UNIVERZITY V RUŽOMBERKU. 2010. *Štúdium- Bakalárske programy- Magisterské programy*. Dostupné na <http://ff.ku.sk/studium.html>
- FILOZOFICKÁ FAKULTA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE. n.d. *Informácie pre uchádzačov na akademický rok 2012/2013*. Dostupné na <http://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/informacie-pre-uchadzacov>
- FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2010. *Zoznam akreditovaných študijných programov*. Dostupné na http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/so/SP/FiFUK_-_zoznam_akred_SP.htm
- FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. n.d. *Informácie pre uchádzačov*. Dostupné na <http://www.kaa.ff.ukf.sk/index.php/sk/informacie-pre-uchadzacov>
- FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH. 2011. *Štúdium*. Dostupné na <http://www.upjs.sk/filozoficka-fakulta/info-pre-zaujemocov-ostudium/studium/>
- FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY SV. CYRILA A METODA V TRNAVE. 2012. *Informácie o štúdiu- študijné programy*. Dostupné na <http://ff.ucm.sk/sk/informacie-o-studiu-uchadzaci/>
- GADUŠOVÁ, Z., BENČÍKOVÁ, E., ORMISOVÁ, M., VAŠŠOVÁ, V. 2009. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka- úroveň A1*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-67-5.
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách*. 2007. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2012-05-24]. Dostupné na <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>
- KRAJČÍR, Z. 2011. *Kredity verzus atestačná skúška a kreditový príplatok*. Školský portál. [online]. [cit. 2012-05-20]. Dostupné na <http://www.skolskyportal.sk/clanky/kredity-verzus-atestacna-skuska-kreditovy-priplatok>
- Národný projekt- Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách*. 2008. [cit. 2012-05-25]. Dostupné na http://www.minedu.sk/data/USERDATA/StrukturalneFondy/ESF/PO2007-13/VYZVY/20080222_Priame_zadanie_text_OPV-K-RKZ-NP-2008-1.pdf
- PEDAGOGICKÁ FAKULTA TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE. 2012. *Charakteristika pracoviska*. Dostupné na <http://pdf.truni.sk/katedry/kaj/sk/index.php>
- PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY J. SELYEHO V KOMÁRNE. 2010. *Štúdium- Bakalárske štúdium- Magisterské štúdium*. Dostupné na <http://www.selyeuni.sk/sk/studium/magisterske-studium.html>
- PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2011. *Ponuka štúdia na katedre anglického jazyka a literatúry v akademickom roku 2012/13*. Dostupné na <http://www.fedu.uniba.sk/index.php?id=5057>
- PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. n.d. *Bakalárske študijné programy-Magisterské študijné programy- Kontinuálne vzdelávanie učiteľov*. Dostupné na <http://www.klis.pf.ukf.sk/sk/akreditovane-studijne-programy>. *Spoločný*

- európsky referenčný rámec pre jazyky. 2006.[online]. Dostupné na <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf>
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 72. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Vyhláška číslo 437/2009 Z.z. zo dňa 20.10.2009 a jej neskorších zmien číslo 170/2010 Z.z.,366/2010 Z.z.. [cit. 2012-05-25]. Dostupné na http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/437_2009.pdf
- Vysoké školy v Slovenskej republike*. 2007. [online]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/index.php?rootId=414>
- Zákon číslo 390/ 2009 Z.z. zo dňa 21.10.2011 ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony*. [cit. 2012-05-25]. Dostupné na http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/Zakon_390-2011.pdf
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov číslo 317/2009 Z.z. v znení zmeny 317/2009 Z.z. zo dňa 24.6.2010*. [cit. 2012-05-25]. Dostupné na http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf
- Zoznam poskytovateľov a programov kontinuálneho vzdelávania*. 2012. [online]. Dostupné na http://www.minedu.sk/data/USERDATA/KONTI_VZDEL/Zoznam_poskyt_%20akredit_%20programov_KV_23_%2004_2012.pdf

Kontakt

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

INTERPRETING SEMINAR AS THE SUPPORTING SUBJECT IN FOREIGN LANGUAGE STUDY: BUILDING-UP LONG-TERM KNOWLEDGE

Gabriela Siantová, Slovak Republic

Abstract

Learning and mastering foreign language on C2 level following the Common European Framework of Reference for Languages is a demanding and long-term process which requires one's intensive work. Interpreting presents the top of the language skills and presupposes also other necessary factors as for example talent or ability to work under stress. In our paper we have focussed on foreign language teaching and enhancing the skills through the subject interpreting seminar that contributes in considerable degree to the meeting of this objective. The second part of the work provides a practical method for building-up terminology and lexis at students that builds long-term knowledge in the foreign language.

Key words

terminological acquisition, long-term knowledge, source language, target language

The following paper deals with the topic concerning supporting subject in education – Interpreting seminar at the University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava. The study program that we focus on is English language in professional communication. The name of the subject – Interpreting seminar sounds also for a layperson as a specified subject that is to be taught at the universities with a study program Translatology. In this respect in Slovakia the universities offering the mentioned study program are for example Constantine the Philosopher University in Nitra or Comenius University in Bratislava and others. In this work we want to provide the general view of the role of a specific study subject that proves to be very useful as a supporting subject in acquiring foreign language skills and mainly in building-up lexical long-term knowledge.

The role and profession of an interpreter or translator is a demanding one; stringent demands are put on mastering this calling. Translators are required to perform highly creative work, as when they translate poems or other literary texts. Interpreters work under pressure and in stress and need to be aware of the environment factors. Students work in artificial environment having the necessary equipment and a teacher – instructor at their disposal. In our work we are discussing the technical texts, not literary ones. Furthermore, we aim at interpreting, not translation. The students discussed here are the finishing ones before Bachelor state exams studying Interpreting for two semesters. The source language is Slovak and target language is English.

Before listing the positive aspects of interpreting seminar as a tool through which the students can enhance their foreign language competence we have to look at common errors and deficiency in the target language. The errors appear in translating the texts at sight which is the first preparatory phase in interpreting seminar courses.

The most common failings are as follows:

- Incapability to recall lexis appropriate for the text part;
- Unsuitable choice of lexis (e.g.: in medical texts the usage of *fats* instead of *lipids*);
- Limited knowledge in lexis – not recalling synonyms (for mastering the text in stylistically smooth regard);
- Incorrect pronunciation of words (wrongly acquired pronunciation, e. g.: examine wrongly pronounced as [ek'zəməm] instead of [ɪg'zæmɪn]);
- Incorrect forming of lexical unit from the morphological point of view (e. g.: *decision* wrongly used as adjective instead of *decisive* in: *decisive factor*) the errors in syntax – the sentences are translated verbatim without the respect of different syntactical structures of languages;
- Inadequate passive knowledge of the passive working language (Slovak language) – the ability to understand texts or speeches in the language they work from; understanding specific language registers – in our case architecture, medicine and politics;
- The communication aspect is not taken into consideration (the sentences in target language do not contain utterance value of source language).

Other aspects as cultural ones are not being solved (or if then only marginally) in seminars as the study program is not translatology and the seminars are timely limited for two semesters.

When we take into consideration the fact that many students (if not all of them) studying other program than translatology have had some experience of interpreting some time in their life – done in a non-professional context to help friends or tourists during shopping, sightseeing, contact with offices – we understand that interpreting is nothing completely new they meet with. Of course, the lexis and the syntactical structure of sentences is chosen in consciously familiar way to them – that is the employment of lexis, syntactical structures, etc. the students are comfortable with. The aim of interpreting seminars is not just to encourage the students to use the sentence structures or lexis they have not adopted yet and are familiar with but also to build-up a new terminology for increase their knowledge of lexis in their long-term memory.

The following part is a practical sample of building terminology in the field of architecture that will contribute to building-up the long-term knowledge at students. The field architecture has been chosen considering the following criteria:

- The instructor or teacher in our case has knowledge in the mentioned field and has the opportunity to discuss the professional matters concerning architecture (architecture register) with the professionals;
- Architecture is the field of profession that is attracting and known to a certain level to the public.

It is needed to stress that also the terms in the source text (Slovak language) are not known and we will demonstrate on a practical sample how to deal with the texts like these. Practical teaching of new terminology is most efficiently carried out through the following steps: The students are provided with the text of a target terminological orientation. In the first phase of acquiring the terminology they are not allowed to read the text beforehand, but they translate the text immediately as they go through it. In our case the source language is Slovak and the target language is English. In this stage of interpreting no interpreting equipment is needed. The students work entirely with the text. In the problematic places of the text when coming across the

unknown terminology, the teacher enters the process of training and provides a possible equivalent of the term occurred in the material. In the case of necessity when the term is unknown to students even in source language, the teacher explains the term. Explanations of the term can be supported with a visual backing up (draw on the board,...). The students are asked to note down the English term into the text in the place where it appears. For this purpose the materials are prepared in double spacing to allow the trainees enough space for noting the terminology.

The choice of the professional text should be selected thoroughly regard to the target terminology acquisition. The ideal text in the process of learning new terms is the text where the same target terms occur in more than one place (in the sample below: *renesančná architektúra, okenný otvor, orámovanie, rímsa*). The repeating terms are underlined in the text. Further repeating the new terms help to acquire the terminology practically after one course seminar.

The second phase involves the production phase – interpreting itself. The students listen to the recording that presents the same text they have analysed before. The trainees are asked not to look into the material, only exceptionally when they are unable to recall the equivalent. The text is stopped after a short passage which represents in average 5-6 words. Already in this first part of the second phase of acquiring the terminology the most of trainees are able to use the correct terminology in the target language which means that the terminology is kept in memory.

The second part of the second production phase consists of interpreting the whole passages of the text (1 full sentence). We are talking here about the consecutive type of interpretation where also note-taking is an inevitable part. Even in students' notes the terminological equivalents occur if they take notes in the target language. In the production phase itself the students or trainees are able to recall the term correctly.

The following interpreting seminar is recommended to start with the repetition of the same text and only after going through the identical text start the new one with a different terminological base. It is also highly recommended to start from the easy, more general texts and consequently continue with more specific ones.

In this section we illustrate a practical sample of a text convenient for new terminology acquisition. The extract is from the area of architecture.

Okno renesančnej architektúry

Znovuzrozením antickej architektúry vzniká úplne nový umelecký prúd – renesančná architektúra. Renesančná architektúra vznikla v 15. storočí v Taliansku a postupne ovládla celú Európu. Renesancia je nové humanistické hnutie prinášajúce nové myšlienky, duchovnú slobodu, podporu technických a prírodných vied a výtvarného umenia. V renesančnej architektúre bolo postavených málo sakrálnych stavieb, ale naopak sa dôraz kládol na budovy bližšie k človeku – meštianske domy, radnice, školy, nemocnice.

Okenný otvor v renesančnej budove bol úzko spätý s jej architektúrou. V rannom období bol okenný otvor ukončený oblúkom, ktorý ustupuje oknu tvarovanému do pravého uhla. V neskoršej renesancii sa používali najrôznejšie tvary okien a ich orámovania. Okrem orámovania malo okno aj nadokennú rímsu, ktorá bola podporovaná vysokými konzolkami a priebežnými podokennými rímsami. Okná umiestnené vyššie na objekte mali vysoký parapet z dôvodu bezpečnosti a hlavne, aby vo výške nezanikli.

V renesančnej architektúre je okenný otvor rozdelený stĺpikom a priečnikom, ktoré vytvoria v otvore pevný kríž v polovici alebo v tretine výšky otvoru. Novým prvkom, s ktorým renesancia prichádza, je drevený rám okna, ktorý je osadený do vopred omietnutých otvorov alebo do

kamenného rámu. Zatiaľ, čo na sakrálnych stavbách boli stále používané pevné zasklenia, na hradoch sa používajú otváracie okná. Horná, väčšia časť okna, sa zasklievala a slúžila na presvetlenie priestoru a spodná, menšia časť okna slúžila na prevetrávanie, nebola zasklená, bola iba uzatvárateľná okenicami alebo mušrabijou (hustá drevená mreža).

Drevený rám sa v ranej renesancii približuje obdĺžnikovému prierezu a jeho rozmery sú v porovnaní s dnešnými rámami pomerne malé. Vlysy okenných rámov a okenných krídel v rohu sa spájajú na čap a dlab. Spoj je ešte poistený dreveným kolíkom. V strede dreveného rámu je vydlabaná drážka pre osadenie sklenenej výplne. Sklenená výplň je zabezpečená proti nárazom vetra železnými výstužkami. Kovanie sa najprv vyrabalo zo železa bez povrchovej úpravy, aby sa ponechalo v pôvodnom tóne. Neskôr sa pokovovalo rôznymi drahými kovmi ako zlato, striebro a cín. (Valent, V.: *História okenných konštrukcií*. Archportal.sk. 2.12.2009, <<http://www.archportal.sk/historia-okennych-konstrukcii>>)

In the above mentioned text it was inevitable to explain the following terms in source (Slovak) language as the students studying humanities have never met with them before:

konzolky, priečnik, mušrabija, vlysy, čap, dlab.

The following list presents the terms that the students could not find the equivalent to:

výtvarné umenie, nadokenná, rímsa, priebežné, podokenné, vopred, omietnuté, otvory, stĺpik, priečnik, pevný, kríž, obdĺžnikový, prierez, čap, dlab, spoj, sklená, výplň, nárazy vetra, výstužky, pokovovanie, drahé kovy, konzolky, mušrabija, vlysy.

The following lexis caused the most serious difficulties in the process of acquiring new terminology and the trainees were not able to recall the English equivalent even after the second part of the second production phase:

omietnuté, priečnik, prierez, čap, dlab, spoj, výstužky, pokovovanie, vlysy.

Statistics

For better illustration of the success of the above manifested method of acquiring the new terminology we back up the findings statistically. The sample of trainees or students that are included into the analysis are 12 in number (100%).

The sample text contains in number 314 words. At the beginning of the terminology acquiring process 26 words or collocations is the number that of the whole when the students (100% of them) could not find the equivalent in target language. Counted to the percentage it represents 8.28% equivalents. After the second part of the second phase when interpreting the full sentence 12 students could not recall the new terminology in number of 9 words (concretely: *omietnuté, priečnik, prierez, čap, dlab, spoj, výstužky, pokovovanie, vlysy*) which represents 2.87% equivalents of the whole text. 5.41% is the percentage that forms the difference between what the trainees could not recall at the beginning of the process of learning new terminology and at the end of it.

Via practical teaching of interpreting it's contribution in enhancing the foreign language skills is at least as follows:

- The passive lexis in the long-term memory is taken out and by activating the usage of it becomes active anew;
- The hesitant passages, the weak points (syntactical structures) in the text are examined and the trainees gain self-confidence in using them;

- Erroneous points are eliminated;
- The last but not least, the trainees acquire new terminological knowledge and build-up long-term knowledge.

It is needed to state that in this case interpreting serves as the supporting subject for enhancing foreign language skills for students with the study program of humanities. Interpreting is demanding activity and should be taught after a good command of foreign language. However, it is possible to adapt the interpreting seminar (by the choice of convenient texts/speeches, simpler ones) to function as the support in foreign language acquirement.

References

- GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: Benjamins.
- SPÁLOVÁ, J. 2009. Dictogloss a osvojovanie odbornej právnickej slovnej zásoby. In *Linguistics and Didactics in the 21st Century Trends, Analyses and Prognoses II*. Praha.
- VALENT, V. 2009. *História okenných konštrukcií*. Archiportal.sk. 2.12.2009, dostupné na: <<http://www.archiportal.sk/historia-okennych-konstrukcii>>

Contact

Mgr. Gabriela Siantová
Katedra anglistiky a amerikanistiky,
Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
e-mail: siantova@mail.t-com.sk

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND CREATION OF EUROPEAN
CITIZENSHIP THROUGH THE MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION
IN THE CONTEXT OF MULTIMEDIA**

Slatinská Anna, Slovak Republic

Abstract

We live in an era of new information technologies and new social constructs. As a consequence there were created new methods and approaches used in foreign language teaching which is nowadays hugely influenced by multimedia. Therefore foreign language teaching in multimedia environment provides not only a new source of material for the teacher but also new responsibilities. Young people are highly motivated when learning in multimedia environment while the teachers can make use of various activities fostering their pupils' intercultural communication and thus intercultural competence that can be of benefit in the process of European citizenship creation so discussed and debated nowadays.

Key words

multimedia, foreign language teaching and learning, culture, intercultural communication, intercultural competence, European citizenship.

Introduction

In recent years people of different age groups have been facing emergence of new kinds of communication and information technologies that can be represented by multimedia. These compound word is comprised of two words namely *multi* and *media* which anticipates the existence of a lot of different kinds of media. We live in the world that is constantly changing. In the previous years communication between two persons was much different from the way of communication in present times. Nowadays, the number of people included in communication is not limited. People can chat online, participate in blogs or write e-mails and simultaneously speak to a friend on holiday abroad. We have to stress that it is not only the way people communicate that underwent major changes but also the process of teaching in which communication plays an inevitable role because it is often via communication in a foreign language that students learn how to express their opinions, feelings or ideas on a given topic during discussion, debate or individually.

There are also other factors, rules or ways that are important when teaching students how to communicate with people from different countries that the students should familiarize with and have in mind whenever such a situation arises. It is exactly the awareness of own culture and knowledge of the culture of the person we are communicating with. In this respect, we stress the fact that students should be taught to be emphatic, tolerant and culturally aware which means having at least basic knowledge about the country, traditions, customs, system of values of a person we are communicating with in the foreign language.

We claim that students should be taught intercultural competence exactly in foreign language teaching via e.g. multimedia use in the lesson that is also one of our key words in this contribution. The possible question that might come to our mind might be: *How can it be achieved?* We think that the intercultural competence can be best aroused in foreign language education through different ways and methods in multimedia environment.

The point is that young people are the most active in online environments or in the environments of new media. Therefore using multimedia in foreign language education can be more motivating and challenging as it corresponds with their hobbies, interests and ways of spending leisure time. It is young people who are predominantly influenced by various kinds of multimedia. We focus on young people generally not dividing them into majority and minority population represented by ethnic groups or national minorities.

In our contribution we would also like to focus on the formation and comprehension of European citizenship by young people as it might be too frail and confusing for them (but not only for their age group). European citizenship can be fostered in the range of several different subjects namely: geography, history, civics as well as in foreign language subjects. It is exactly foreign language education in which we as teachers can teach the students in individual lessons not only grammar, vocabulary or train them in various language skills but we can also help them open the door of their mind to those cultural aspects that are inevitable to comprehend in the present times for which new phenomena like the one of European citizenship but also culture, multiculturalism, cultural diversity, diversity, interculturalism and intercultural competence, are the most particular. However some of them such as cultural diversity, diversity, multiculturalism are viewed as predominantly equivalent.

We live in the era of cultural diversity represented by the creation of European Union which should be viewed as a positive element and should be supported by various means ranging from multimedia to education. One possible solution is the mutual interconnection of multimedia with education which can have further positive influence on our students. Therefore our key topics that will be discussed in the following parts include: Teaching foreign languages, multimedia environment, culture and intercultural competence, creation of European citizenship. Last but not least we will also tackle the anxiety that students might have when learning a foreign language.

Foreign language teaching

As it was mentioned before teaching of foreign languages plays a crucial role in the culturally diverse European Union which can be described figuratively as a knot created by different nations which are united in diversity. Therefore foreign language teaching and learning is very important while the knowledge of one international language does not suffice today. This is especially true for young people who have possibilities to come into touch with different cultures and languages via media as well as education. When applying for a job the most frequent questions that young people, finishing secondary schools and graduating from universities are facing and which are compulsory part of curriculum vitae are questions concerning the number and level of language knowledge they as potential future employees have. These are the questions that are also fatal for many young job applicants who either undermine their knowledge of foreign languages or overestimate them. The level of their English, French or German (as they are the most frequent foreign languages taught in Slovakia) can be very easily discovered in many job interviews when a future employee's task is often to answer the questions of a native speaker orally or in a written form. Hence, the greater attention is paid to different approaches of

foreign language teaching especially to those ones who could motivate students more to learning foreign languages.

Teaching foreign languages underwent several changes through traditional approaches used in language teaching in the past to new ones which do not try to eliminate the previous approaches just try to improve them in many respects. As it is stated: „*All nine approaches to language teaching that were used throughout the history, grammar-translation approach, direct approach, reading approach, audiolingualism, situational approach, affective – humanistic approach, comprehension-based approach, cognitive approach and communicative approach are only brought together in multimedia and web usage*” (Dovedan et al., 2002, p. 3). Therefore teachers of foreign languages are nowadays facing not only new language materials ranging from different kinds of students’ books and foreign language literature appropriate for language teaching itself but they have to be also PC literate if they want to make use of latest new information and communication technologies in their lessons which seems almost inevitable now. It also seems to be one of the preconditions for finding a job as a teacher. That is why the teacher of foreign language together with teachers of other subjects must face new challenges established and characteristic for 21st century that is e.g. promotion of teaching and learning foreign languages as one of the main goals of the policy of the European Union.

Foreign language teaching through culture and interculturality in the context of multimedia

21st century is a century of new communication and information technologies that are affecting all spheres of our life, the private life not excluding. As it was mentioned before young people are the ones who are most active in online environments and they even spend majority of their free time there. In short, young people and young learners like new ways of learning foreign languages via communication with their peers especially via media communication. Therefore we claim that foreign language teaching as well as creation of active European citizens of young people should be fostered especially in media environment which can be highly motivating and challenging for them. Hwang and Huang state the importance of CALL (Computer Assisted Language Learning) which can have several advantages:

- *CALL can increase the learning effect through repeating practicing;*
- *CALL can provide interesting elements that can enhance students’ learning desire;*
- *CALL can achieve the goal of application of English learning through simulated teaching content;*
- *CALL is assistance that learners can help themselves to learn the lesson content (Hwang, Huang, 2010, p. 370-371).*

Teaching and learning of foreign language through multimedia or media communication should go hand in hand with culture and interculturality as it can be valuable means for gaining sufficient knowledge of different nations and their cultures existing within the supranational European Union. At first it is of crucial importance to explain the three concepts in order to avoid misunderstandings between them, namely media communication, culture, interculturality, intercultural communication and competence.

Media communication is the communication that is happening in the media environments. Nowadays the old media like television, radio and newspapers are being supplemented by new media represented by various blogs, websites or other online environments provided via Internet

services. Communication is going on not only in city cafés but also in virtual online cafés. Following Zayani media communication can be divided into: “*macromedia communication (associated with global satellites and computer networks, trans-border data flows, scientific and professional electronic mailing and commercial advertising), mesomedia communication (print, press media, audio-visual media, the film industry, news agencies) and micromedia communication (telephone, copying machines, audio and video recorders, tapes, PCs and the web)*” (Zayani, 2011, p. 48-50).

When speaking about communication especially media communication but not only, it is of great importance to stress the fact that “*to communicate means to manage to interpret the codes that we do not know, to be open to plurality of language, cultural and other codes, to familiarize ourselves with them and be able to use them*” (Mešková, 2008, p. 142). During media communication in foreign language lesson students should be encouraged and advised by the teacher to pay respect to other cultures and to be interculturally competent. Culture can be described as „*a summary of ways of behaviour, thinking and feeling, that are specific for certain group*” (Kalika, 2008, s. 141). According to one of the definitions of culture that is presented above it seems inevitable to teach students the differences or similarities between their own culture and between the culture of the people whose language they are studying (e.g. English, German, French, Spanish, Russian, Italian etc.) and to see them as positive factors in culturally diverse or multicultural European Union. This can later show itself as an advantage not only for the students who tend to visit foreign countries thanks to scholarship programs or various work agencies but it can be of benefit for those who will work in foreign based companies as managers or businessmen as well as for holiday travelers.

In a broader view, to be culturally aware is nowadays crucial for our life within the European Union. It is important to teach pupils respect and tolerance not only towards each other in a classroom but also to other persons coming from different countries as they are too European citizens. Therefore the teacher should adopt such activities and exercises e.g. via multimedia that will enable the students to confront their opinions with natives of the country which language they are learning. It is a kind of direct interaction and can be realized by different methods in media environments especially new media environments to which we will be paying attention in the next part of our contribution.

After specifying media communication and culture it is inevitable to focus on interculturality, intercultural communication and intercultural competence as they are mutually connected. “*Interculturality concerns relations, mobilities and contacts among different cultures, among different nations as they are bearers of culture and therefore it specifies or determines the quality of communication and cooperation in the European space. The concept of interculturality seeks for ways of coexistence of these distinct cultures and the way of communication between them*” (Pálková, 2010, p. 64). It is later stated that intercultural contacts are being realized thanks to intercultural communication (Pálková, 2010). Therefore in our contribution we stress the fact that the students should be encouraged to various ways of intercultural communication via Internet especially via special blogs or websites as they are number one means of communication for young people. When communicating e.g. via e-mails with foreign pen friends students should communicate in such a way that would correspond with the following point of view, citing “*if we want to communicate in a right way it is important to become aware of the difference of cultures and to gain knowledge of the culture of the nation whose representatives we meet with*” (Mešková, 2008, p.142). Thanks to the emergence of a concept of interculturality and intercultural communication a new competence also emerged called intercultural competence

which is mutually connected with them. So, here a new competence emerged, namely intercultural competence which should be fostered in the lesson together with other language competences that students should acquire.

Intercultural competence (also cross-cultural competence, transnational competence) is a competence of individual to realize effective communication and cooperation with the members of other cultures with the use of adopted knowledge about the particularities of national/ethnic cultures and related skills. The basis of intercultural competence is language knowledge of individual and respecting of cultural particularities of partners (Průcha, 2010). We are of the opinion that intercultural competence should be inevitable part of foreign language teaching and should be realized not only pro forma in curriculum but also in real classes because the school *“can bring information and at the same time to teach a pupil to process them. It can teach to think (to express opinion, to build confidence in pupil’s him/herself at first in the school and later in the environment of outside world), it can teach to communicate (discuss, defend pupil’s own point of view, to receive individual decisions and also decisions made within a group), to act (to understand functioning of democracy, decision processes in society etc.)”* (Chovancová, 2008, p. 183).

Specific examples of multimedia use in foreign language teaching

In our contribution we mentioned different kinds of media communication and also the fact that young people are the most active users of internet. Therefore we are paying attention to new media, Internet including. The mentioned Internet can be a rich source of authentic material for our pupils. We can find a lot of stories, listening activities, songs and innumerable grammar exercises, also helping tools for students and also tips for teachers how to make their foreign language lessons more attractive and motivating for students. We claim that Internet can be beneficial for foreign language learners because it uses not only traditional approaches but also new methods of teaching the language via modern ways of communication including e-mails, chats, blogs etc. where students can communicate with their peers as well as exchange the information about their hobbies, interests and also about traditions, customs, food, basic Do’s and Don’ts of the given country.

However we have to stress that it is up to the teacher what kind of material or activities he/she will choose for the lesson. At first, the teacher should be the one who will inform the students about the advantages and disadvantages of using new media and teach the students to look at innumerable amount of information gained through internet objectively as they do not have to be always relevant or true.

As it was stated earlier in the text, a teacher has got a wide range of material that he/she can choose for the lesson. There exists probably no teacher who would not bring next to a standard textbook also some additional material to a class gained via Internet like city maps, newspaper articles, books reviews, songs and poems etc. Teachers and students can benefit from various online libraries and find web pages that offer them a lot of educational methods and tips. They can be also a source of:

- *„grammar exercises;*
- *comprehension reading exercises;*
- *writing of abstracts and letters;*
- *solving puzzles;*
- *vocabulary learning through recipes, fashion and sport articles;*

- *information on studying abroad;*
- *searching for jobs or for a certain product;*
- *translation between languages and many more“ (Dovedan et al., 2002, p. 2).*

The authors also present various kinds of packages on CD-ROMs which can be of help in foreign language teaching as well as specific web links and websites which teachers might find beneficial.

One of the advantages of using multimedia in foreign language teaching is that it is suitable for each age group ranging from preschool learners to university students. In this part of our paper we would like to focus on different language skills which can be improved via multimedia, especially Internet together with fostering the intercultural competence and thus the feeling of belonging to European Union and clarifying the concept of being a European citizen.

Writing skills can be improved firstly by writing e-mails to pen pals living in a different country. In such a way the students started, according to the project that was realized in Denmark, exchanging not just trivial information but also their thoughts, ideas and opinions on all kinds of subjects in the target language(s). Secondly the author mentions teleconferences comprising several contributions from different participants that proved to be highly improving the students' reading skills (Kornum, 1993).

Except for reading skills, their writing skills were also improved thanks to use of various expressions and idioms that they picked up from their pen pals or native speakers. The author also stresses the importance of CD-ROM packages and videodiscs that can contribute to higher motivation of pupils as they are something new for them not just like a standard textbook although what is important is exactly the proper and well-balanced combination of textbook and other educational material in media environment. What we would like to stress is the fact that the project that Kornum described was aimed at intercultural communication of Danish students with the students from Ireland both Republic and Northern Ireland. In this respect, the above mentioned project developed the pupils' cultural awareness and also intercultural competence via exchanging not only trivial information but also ideas, opinions and information gained from two cultural environments, namely Danish and Irish one (Kornum, 1993). Students had also possibility to have a look at the information gained from their peers from both parts of Ireland namely Republic of Ireland and Northern Ireland which is a part of United Kingdom and still is a soil for conflicts. Therefore it was an excellent example of communication between two nations represented by pupils paying mutual respect and tolerance to each other.

We have seen so far that multimedia can be a very effective tool in foreign language teaching improving pupils' reading, writing and communication skills but also fostering his/her intercultural competence. Now we would like to focus on one activity that seems to us really interesting. The activity was proposed by Gómez Parra and aims at creation of WebQuest by students titled "*Visit of a virtual friend*" (Gómez Parra, 2008, p. 133). The point is that the students' task (working in groups) is to imagine how a friend of theirs invites them and their parents for a visit to his/her native country. But, the parents will approve the journey only on the condition that the pupil will find the relevant information about the country like the food, famous musicians, current political system, traditional dances of the given country etc. Each of the students' task is to try to find the relevant information on the internet. The final phase will be about summarizing the gained information, followed by presentation. In such an exercise pupils

have possibility to compare two cultures namely, their own culture and culture of the target country which can make the cultural distance between two countries much smaller.

The activity was summed up claiming that the students should realize differences between existing cultures and their importance as well as to appreciate diversity of principal tasks present in everyday life organization that create the basis of every culture (Goméz Parra, 2008). This activity also demonstrates the effective use of multimedia namely WebQuest in fostering interest of students of other cultures in foreign language teaching. We suppose that this activity could be used with secondary students during their seminars who are preparing themselves for school leaving exams and university entrance exams. The overall activity was finished by presentation which improves students' communication skills while paying special attention to fluency, accuracy of their oral performance.

How to avoid anxiety in foreign language teaching?

Anxiety or students' fear before foreign language lesson is another topic that we would like to tackle briefly in our contribution. It was found out according to the research that learners felt less anxiety when multimedia equipment was used in foreign language teaching (Hwang, Huang, 2010). As we stated before when educating young people in foreign languages we should also pay attention to their needs, hobbies, and interests as well as to psychological aspects of learning respecting their time for break and also being emphatic to their opinions and ideas. Therefore the use of multimedia seems to be the most appropriate as well as motivating as it enables the teacher to use innumerable amount of material attractive for learners of foreign language. Furthermore, we suppose that a future research should be done in Slovakia concerning the correlation between pupils' anxiety or fear of language class and multimedia environment so the possible implications could be deduced.

Formation of European citizenship through foreign language teaching in multimedia environment

As it was mentioned before, the 21st century triggered by the era of new processes and changes that happened so suddenly and at once, has been facing emergence of new information and communication technologies as well as new social constructs that are inevitable for our future existence within multicultural Europe. One of such new social constructs is European citizenship which is still a frail one (Magnetite, 2007). The author argues further that the concept of European citizenship have started appearing in political, journalistic and other opinion talks. However many people do not realize that they are acting like European citizens.

European citizenship should be fostered among the young people who are our target group in this contribution. Young generation prefers digital media as a means of their communication and expression. The area of digital media should serve young people not only as a place for entertainment or fun (which they are mainly interested in) but also for raising their awareness concerning European Union and their active participation in European topics through realizing their citizenship not only in a national level towards own state but also in a supranational level towards the European Union. *"If citizenship is linked to the social liaisons, it is also obviously linked to the traditions, cultures, including political cultures. More importantly, it can be defined as a set of practices and institutions of citizenship. It should therefore be sought in civic practice; it can not be legitimised exclusively by voluntary reporting among citizens"* (Rouet, 2011, p. 16). That is why the citizenship should be supported by other means e.g. by above-mentioned media use in schools.

We claim that one of the important elements for forming of European citizenship among young people in foreign language teaching is strengthening of their intercultural competence via various forms of multimedia and via the same or similar activities that were proposed in this contribution. Only thanks to such an education that respects and reinforces interculturality and multiculturalism in their curricula we can create culturally aware European citizens and thus contribute to creation of European citizenship and strengthening the idea of belonging to the European Union.

Conclusion

In the previous years foreign language teaching has undergone several major changes concerning the methods and approaches used by teachers in the lesson. Nowadays it is influenced by several new factors, aspects and new educational tools, multimedia not excluding. Therefore it was our aim to investigate into the foreign language teaching and learning in multimedia environments using theoretical approach.

According to studied literature we found out that on one hand multimedia can be a very effective tool in foreign language teaching improving pupils' reading, writing and communication skills. On the other hand multimedia can also contribute to fostering of intercultural competence in students thanks to various activities used in the foreign language lesson that accentuate differences of cultures and underlining the importance of respect and tolerance and intercultural communication thanks to communication exchanges via e-mails, teleconferences or various projects realized via Internet or just when writing with a pen pal from a different country. Hence, we tried to explain the concepts like media, media communication, culture, interculturality, intercultural communication and intercultural competence. We also specified several examples used by other authors who focused on these issues in their studies while one of the issues tackled briefly was the issue of anxiety or fear of students in foreign language learning.

Supposing that intercultural communication and competence plays an inevitable part in the multicultural European Union our next aim was to present a short introduction into the issue of creation of European citizenship which is a relatively new phenomenon. We stated how crucial it is to enforce the feeling of European citizenship especially among young people who are our future generation. It can be done by various ways including multimedia use supposing the fact that young people spend most of their time in online environments.

To sum up, teaching a foreign language must go hand in hand with respect and tolerance and knowledge of other cultures, stressing the intercultural communication between different cultures. Development of intercultural competence of individual can be a cultivating medium for creation of European citizenship supposing that schools are places where such a pro-cultural and pro-European educational methods should be used in majority of subjects especially foreign language teaching.

References

- DOVEDAN, Z., SELJAN, S., VUČKOVIC, K. 2002. Multimedia in Foreign Language Learning. [online]. [cit. 2012. 24. 02]. Available on internet: <http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/mfll.pdf>
- HWANG, Y., HUANG, N. 2010. A Study of EFL College Students' Language Anxiety in Multimedia Environments. In: *The International Journal of the Humanities*, Vol. 8, No. 2, pp. 367-378.

- CHOVANCOVÁ, K. 2008. Interkulturalita ako „pridaná hodnota“ vo vyučovacom procese. In Rouet, G., Chovancová, K. et al. 2008. *Európa v škole*. Nitra: Enigma.
- KORNUM, L. 1993. Foreign Language Teaching and Learning in a Multimedia Environment. In: *CALICO Journal*. [online]. [cit. 2012. 24. 02]. Available on internet: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=549>
- MAGNETTE, P. 2007. How can one be European? Reflections on the Pillars of European Civic Identity. pp. 664–679. In: *European Law Journal*. [online]. [cit. 2012. 24. 02]. Available on internet: <http://www.mendeley.com/research/one-european-reflectionspillars-european-civic-identity-1/>
- MEŠKOVÁ, Ľ. 2008. Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov. In: Rouet, G., Chovancová, K. et al. 2008. *Európa v škole*. Nitra: Enigma.
- PÁLKOVÁ, J. 2010. Kultúra a interkultúra. In *Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belii Neosoliensis*. Banská Bystrica: FHv.
- PARRA GOMÉZ, E. 2008. „Kultúrna vzdialenosť“: teoreticko - praktická revízia pojmu. In Rouet, G., Chovancová, K. et al. 2008. *Európa v škole*. Nitra: Enigma.
- PRUCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- ROUET, G. 2011. Old and New Citizenship: The Case of the European Citizenship. In: *politické vedy*. Banská Bystrica: FPVaMV UMB.
- ZAYANI, M. 2011. Media, Cultural Diversity and Globalization: Challenges and Opportunities. In: *Journal of Cultural Diversity*. [online]. [cit. 2012. 24. 02]. Available on internet: <http://readperiodicals.com/201107/2431739661.html>

Acknowledgement:

I would like to express my thanks to the head of the department as well as to my colleagues for their constructive remarks and advice.

Contact

Mgr. Anna Slatinská
FHV UMB
Katedra európskych kultúrnych štúdií
Tajovského 40,
974 01 Banská Bystrica, Slovakia
e-mail: anna.slatinska@umb.sk

PROPER NAMES IN THE ARABIC TRANSLATION OF WINNIE-THE-POOH STORIES

Zuzana Tabačková, Slovak Republic

Abstract

The article discusses the translation of proper names in children's literature. It foregrounds the most frequent translation procedures used in the Arabic translation of Winnie-the-Pooh stories.

Key words

translation, proper names, Arabic, children's literature

Some notes on translating proper names

*"What's in a name? That which we call a rose
By any other name would smell as sweet"
Shakespeare, Romeo and Juliet, II, ii, 1-2*

A name is as old as language. Ever since a man could speak, he was giving names to things, people or places in his surroundings. In Márquez's novel *One Hundred Years of Solitude*, the people of Macondo write down the names of all the objects and animals around them as soon as the "plague" of collective amnesia breaks out. Name for them is a means of how to remember their own past and identity. When it comes to the translation of proper names, the most common assumption is that names should not be translated. As Vermes (2003) states, translating proper names is usually referred to as an automatic process of transference from language to language. Names are nothing but labels and the task of the translator is to carry them to the target language without further changes (as the labels attached to Macondo objects).

The question of whether to translate proper names has been discussed by translators for ages. To "domesticate" or to "foreignize" is a soliloquy asked by almost every literary translator – especially the one who specializes in the translation of children's literature. In children's literature *anthroponyms* (the names of persons) and *toponyms* (the names of places) usually carry a meaning which needs to be transferred from the source (SL) to the target language (TL) so that a recipient (in this case a child) in the target language receives the identical message as the one in the source language. The names of characters in children's literature may indicate their age, sex, cultural traditions or some hidden meaning, etc. Moreover, a proper name invented by the author for the purpose of a specific text usually cannot be found in a dictionary.

The authors do not agree whether domesticating or foreignizing strategies are the best choice. Newmark (1988, p. 215) states: "There remains the question of names that have connotations in imaginative literature. In comedies, allegories, fairy tales and some children's stories names are translated . . . unless, as in folk tales, nationality is important". If both connotations and nationality are important, the author suggests a two-step process. The translator

is to first translate a SL proper name into the target language and then to naturalize it into a TL proper name. However, this procedure is acceptable only in case a character's name is not yet current in the target language culture.

Hermans (1988) differentiates the following ways of translating proper names:

- Copying (a source text, ST, proper name is reproduced exactly in the same form in the target text, TT);
- Transcription, transliteration, adaptation (in the TT, changes are made on the level of spelling, morphology, etc.); As an example, we can take the fairy tale of *Cinderella* which was transcribed into Arabic as سنڊريلآ /*sindrīlā*; or *Snowwhite* which was also transcribed into سنووايت /*snūwājt* (Abdallāh, 2006). Consequently, the child recipient did not have an idea that the name had a meaning.
- Substitution (a ST proper name is substituted for some other name in the TT); e.g. Hansel und Grettel /Janko a Marienka.
- Translation (applied if a ST proper name acquires a meaning in the target language); e.g. Snow White/ Snehulienka.

Furthermore, Hermans (1988) mentions procedures such as non-translation (complete deletion of a specific proper name in the target language); replacement of a proper name with a common noun; and insertion of a proper name in the target text while in the source text the proper name is absent. The author differentiates between so-called *conventional proper nouns* that do not have a denotative meaning necessary for full understanding of a text and *loaded proper names* which carry a meaning that needs to be transferred to the target language text.

Davies (2003) lists seven strategies of translating cultural specifics, including proper names: preserving a name (a ST name is transferred to the TL without any explanation); addition (a ST name is transferred to a TL text and some explanation, e.g. in footnotes, is added); omission (omitting the word completely from the target text); globalization (replacing a ST word with a general one, e.g. instead of using the name - Anne, the translator uses a general word, princess); localization (a specific name is anchored in the target language culture – this process corresponds with Hermans' notion of adaptation); transformation (altering or distorting the original – as an example she gives American English version of Harry Potter where the word *philosopher* was replaced with *sorcerer*); and creation (creating a new name, not present in the source text).

Nikolajeva (2010) studies the issue of translating proper names specifically in children's literature. She states several arguments in favour of translating proper names. For example, the name may have negative associations in the target language – as for example *Pipi* (which in Swedish stands for "crazy" while in many other languages, as the author states, the name suggests urinating). Another argument for changing a name in the target text may be connected with the fact that a specific name is already well-known in the target language culture and it is connected to some other famous character. As an example, the author suggests Swedish Max who was transferred into Sam in USA because American children were already closely familiar with Sendak's Max. Similarly, Omanson (1989) assumes that if possible, proper names should be translated except for those which are well known in the target language culture and thus, if translated, they would not be recognized by target language readers. The author, however, takes into account the translation of Bible which is a very specific part of translation studies.

As we can see from the above, there is not only one "correct" way of transferring proper names from language to language. The decision of a translator depends not only on a specific text

and its audience, but also on the target language culture as well as on its literary history and traditions. Now, we will look at the specific translation procedures used in the Arabic translation of Winnie-the-Pooh stories.

Proper names in the Arabic translation of Winnie-the-Pooh stories

Milne's Winnie-the Pooh story has found its way to many languages including Chinese, Japanese or Russian. Pooh's way of living made Hoff (1983) write a book on *The Tao of Pooh*. The author found parallels between philosophical assumptions of Taoism and Pooh's simple philosophy – true happiness lies in the simplicity of everyday life as well as in its spontaneity. In some Muslim countries, Pooh story was, however, banned. We will discuss the reasons below.

The Arabic translation of Winnie the Pooh stories demonstrates almost all procedures mentioned in the previous chapter. The following analysis is based on the Arabic translation of a Disney series book *Winnie the Pooh, Calling All Bugs* which was translated and published by Nahdet Misr for Printing, Publishing & Distribution in 2006 as *Al-bahathu 3an al-hasharāt*.

The main character, *Winnie the Pooh* was named after a Canadian black bear Winnie whom young Christopher often watched in London ZOO. The second part of the name, *Pooh* came from a swan that the family had met on holiday. The English proper name was transferred into Arabic by means of transliteration in the form of (ويني) / [weene]. The translator transliterated the name without further explanation that Winnie was a bear as can be seen in Slovak (Macík/ Medvedík Pú) or Czech translation (Medvídek Pú).

Winnie's closest friend was Piglet whose name is, in fact, a diminutive form of pig. In the Arabic translation, Piglet is changed into (فجلة) / faglatun - a word which denotes *radish* in Arabic. The translation stresses the colour resemblance between the famous character and radish. The translator may have been influenced by the fact that pig is considered an unclean animal in Islamic culture where eating pork is forbidden. Furthermore, the Arab word for pig has negative associations in Arabic and may also be used as a swear-word. That is why the story of Winnie-the-Pooh was either banned in some Muslim countries or the pictures of Piglet were coloured in black (Sheila, 2011). As a result, when children read the book, they did not see the little pig at all. In a UK school Winnie-the-Pooh was banned for some time as it was supposed that it could offend Muslim pupils as well as their parents. However, Muslim Council of Britain requested an end to the ban. On the other hand, Turkish state television banned Winnie-the-Pooh cartoon series because of Piglet. First, the station just planned to erase the scenes with Piglet but afterwards it pulled out the whole series (Baldassarro, 2012). Nevertheless, private channels in Turkey broadcast the whole series. As we can see, in this case the Muslim world itself is not unified.

Tigger, a tiger-like animal in the story, was created, like most of the other characters, on the basis of Christopher's stuffed tiger. In the story, he introduces himself as a TIGGER (Milne, p. 25) as opposed to TIGER. In the source text, the name is always written with capital "T". Therefore, it acquires the meaning of a name. In the Arabic translation, *Tigger* is changed into (نمور) / *namūr*. The Arabic word for tiger is *namir*. As we can see, the translator tried to stress the resemblance between the name of the character and the word tiger by employing identical consonants (which in Arabic form the root of a word) but changing the vowels.

A very popular character of *Eeyore* is an onomatopoeia representing the braying sound of a donkey. In the translation the name was replaced with (حوار) / *hiwār* - a word which stands for talk, conversation or dialogue and it also resembles the Arabic equivalent for donkey - *himār*. In this case the translator uses an adaptation whilst changes are made on the level of spelling. While

in the source text, onomatopoeia serves as some kind of a metaphor denoting donkey, in the target text, the name is created by slight changes in the root of the word for donkey.

The name of Christopher Robin is transferred into Arabic by using Arabic name *Kareem Ameen* which is easier to pronounce for the target language recipient. In this case, the translator used adaptation (Hermans) or localization (Davies). The other characters in the story, *Rabbit* and *Owl*, do not have special names in the source text. However, in the translation, their names are adapted by undergoing slight changes in the spelling. Instead of the Arabic word for rabbit, which can be transcribed as *arnab*, the translator uses the word *arnúb*, creating a name by changing the root of the word. The Owl is given the name of ظاظا/ *zhāzhā* in the translation, imitating the sound owls can make. In case of *Roo*, the translator uses Arabic transcription (روو) / *rū*.

From the above mentioned examples, we can see that within a short text, a translator can use various translating procedures depending on a specific text and culture. A bunch of procedures including substitution (*Piglet/faglatun*), adaptation (*Eeyore/hiwār*) or transcription and transliteration (*Roo/ Rū*) clearly shows that the translation is not just a linguistic but also cultural process. At the same time, the name may not be translated at all, being completely omitted in the target language (the case of *Piglet*).

In conclusion, proper names in children's literature usually carry a meaning which needs to be given to children recipients as they do not possess sufficient cultural knowledge to be capable of finding it by themselves. Dismissing the idea of translating proper names is far too simple. In case of children's literature every translator is to carefully consider Juliet's famous question of „what's in a name“.

References

- ABDALLĀH, Ch. 2006. *Hikājāt qabla an-nawm lilatfāl*. Al-Geeza, Maktabatu an-nāfidha. *Al-Bahath 3an al hasharāt*. Al-Muhandeseen – Al-Geeza: Nahdet Misr for Printing, Publishing & Distribution.
- BALDASSARRO, R.W. 2011. *Banned Books Awareness: Winnie-the-Pooh*. Online. Available at: <http://bannedbooks.world.edu/2011/06/19/banned-books-awareness-winnie-the-pooh>.
- DAVIES, E. E. 2008. *A Goblin or a Dirty Nose* In *The Translator: Studies in Intercultural Communications*. 9(1), pp. 65-100.
- HERMANS, T. 1983. *On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar*. In HOFF, B. (ed.). *The Tao of Pooh*. New York: Penguin Books.
- MILNE, A. A. 2007. *The World of Pooh Collection*. London: Egmont.
- MOJOLA, A. O. 2004. *Similarity, Identity, and Reference Across Possible Worlds: The Translation of Proper Names Across Languages and Cultures*. In ARDUINI, S., HODGSON, R. Jr. (eds.). 2004. *Similarity and Difference in Translation*. Roma: American Bible Society, pp. 259-272.
- NEWMARK, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- NIKOLAJEVA, M. : *Translation and Cross-Cultural Reception*. In WOLF, S., COATS, K., ENCISO, P., JENKINS, Ch. 2010. *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York: Routledge, 2010, pp. 404-416.
- SHEILA. 2011. *Why was Winnie the Pooh Banned*. 04/05/2012. Online. Available at: <http://www.knowwhy.com/why-was-winnie-the-pooh-banned/>.
- VERMES, A.P. 2003. *Proper Names in Translation: An Explanatory Attempt*. In *Across Languages and Cultures* 4 (1). Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 89-108.

WINTLE, M. (ed.). 1988. *Modern Dutch Studies. A Volume of Essays in Honour of Professor Peter King*. London: Athlone Press, pp. 11-24.

Contact

PhDr. Zuzana Tabačková, PhD.

KLÍŠ PF UKF

Drážovská 4

Nitra 949 74, Slovakia

e-mail: ztabackova@ukf.sk

NEUROVEDA AKO ZDROJ INOVÁCIÍ V EDUKAČNOM PROCESE
NEUROSCIENCE AS A SOURCE OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL PROCESS

Trníková Jana, Slovenská republika

Abstract

Neuroscience is one of the non-traditional possibilities, which implements the obtained neurological research results directly into the teaching process. It brings many interesting insights, which enable the integration and realization of the research results also in foreign language teaching and facilitates learning of pupils. On one hand the mentioned innovative approach seeks to attract attention of teachers in our conditions as well as pupils and to change our traditional school and also foreign language teaching as an integral part of our modern lifestyle.

Key words

neuroscience, brain, education, learning, teaching principles

Vymedzenie základných pojmov

Termín *neuroveda* (z anglického neuroscience, neural science) skúma fungovanie nervového systému živočíchov a človeka v zdraví i chorobe, ale ako dodáva Beňušková (2002) aj to, ako sa nervový systém v priebehu života i evolúcie vyvíja, jednotlivé časti nervového systému, ich vzájomné prepojenia, spôsoby vytvárania hierarchicky organizovaných neurónových sietí, ich kooperáciu a vzťah k vonkajšiemu správaniu sa a samotné nervové bunky od genetickej úrovne až po úroveň neuronálnej komunikácie.

Jednou zo súčastí neurovedy je aj *kognitívna neuroveda* (cognitive neuroscience), ktorá skúma to, čo sa deje v mozgu počas kognitívnych procesov (vnímanie, myslenie, učenie, zapamätávanie, vyvolávanie z pamäti, atď.) Hľadá odpovede na otázky týkajúce sa úlohy jednotlivých mozgových štruktúr pri jednotlivých kognitívnych činnostiach, spracovávaní a uchovávaní informácií a spôsob, ako rozšíriť vedomosti o organizácii zdravého mozgu a mysle človeka, ale i neuroregulačných mechanizmoch umožňujúcich kompenzovať deficit určitej schopnosti.

Neuroveda i kognitívna veda sú prírodné vedy, ktoré sa opierajú predovšetkým o experimentálny výskum. Experimentálne testujú, potvrdzujú alebo vyvracajú nové pojmy a teórie. Úlohou moderných kognitívnych vied je rozšíriť naše vedomosti o psychických procesoch, ako sú správanie, city, pamäť a reč.

Do edukačnej praxe v poslednom období preniká nové odvetvie edukačnej teórie, ktoré sa pokúša popisovať vyučovacie stratégie, formy a postupy podľa presných faktov, vyplývajúcich z výskumu zameraného na mozog, a je označované pojmami „*neuropedagogika*“ alebo „*neurodidaktika*“. Nadväzuje na vyučovanie vychádzajúce z poznania mozgu alebo *mozgovokompatibilné vyučovanie* (Turek, 2008) z anglického *brain-based learning*. V Európe

bol tento prístup predstavený len nedávno, a to prostredníctvom publikácií viacerých autorov, napr. Caspary (2006), Herrmann (2006), Preiss (1998), Spitzer (2006) ai.

Problémom tohto inovatívneho prístupu je vyššie uvedená pojmová nejednotnosť, ktorá je spôsobená práve novosťou a rôznymi pohľadmi a prístupmi ku kľúčovým otázkam, ktorými sa problematika zaoberá. Jednotlivé pojmy majú mnohých zástancov ale i odporcov.

Vyučovanie vychádzajúce z poznania a rešpektovania mozgu je termín, ktorý sa v zásade snaží popísať, ako je možné aplikovať teóriu o mozgu u žiakov, a maximalizovať tak ich potenciál pre učenie. Ak porozumieme teórii tohto prístupu, môžeme priamo do praxe aplikovať rôzne jej teoretické aspekty a zlepšiť učenie (sa) žiakov.

Mozgovokompatibilné učenie je novou paradigmou, ktorá predstavuje spojenie medzi mozgovými funkciami a výchovno-vzdelávacou praxou a je v súčasnosti komplexným prístupom k vyučovaniu, ktorý vychádza z poznatkov získaných zo súčasného výskumu mozgu (neurovedy a kognitívnej vedy) o tom, ako sa učí ľudský mozog prirodzeným spôsobom (Turek, 2011). Je definované ako akákoľvek vyučovacia technika, metóda alebo stratégia, ktorá využíva informácie o ľudskom mozgu k príprave vyučovacej hodiny so zameraním na to, ako sa mozog učí prirodzeným spôsobom (Slavkin, 2004). Toto učenie zároveň ponúka systém na zdokonalenie učenia žiakov.

Uvedený moderný prístup k vyučovaniu je multidisciplinárny a priťahuje pozornosť mnohých vedných disciplín, napr. chémie, neurológie, psychológie, sociológie, genetiky, biológie a počítačovej neurobiológie.

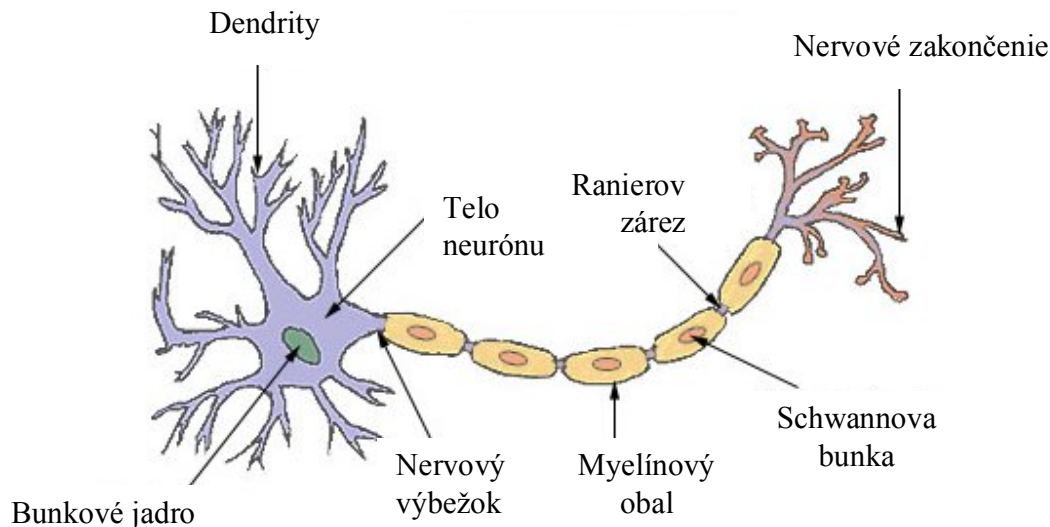
Mozog a proces učenia

Ľudský mozog sa vo všeobecnosti považuje za najzložitejšiu štruktúru vesmíru, ktorá je regulačným centrom všetkých funkcií ľudského tela. Dieťa sa učí prostredníctvom zmyslového vnímania. Každý vnem privodí nejaký pocit, emóciu (pozitívnu alebo negatívnu) a následne fyzickú reakciu na daný vnem z okolitého prostredia (Ostatníková, Lazníbatová, 2009). Takto dieťa rozlišuje, poznáva a organizuje svoje myšlienky a zároveň si samé seba uvedomuje. Ten istý vnem nie je univerzálny, pretože v každom jedincovi môže vyvolať inú reakciu a to podľa toho, na akej úrovni podnet spracoval a aké sú jeho predchádzajúce skúsenosti.

Vďaka súčasnému technickému pokroku a moderným zobrazovacím metódam vedci dnes dokážu sledovať aktivitu mozgových oblastí počas rôznych mentálnych pochodov a kognitívnych testov, a tým rozširovať vedomosti o organizácii mozgu a mysle človeka.

Veľmi dôležitou úlohou učiteľov je získať dostatok poznatkov o mozgu, pretože tým môžu pomôcť svojim žiakom zdokonaľiť sa čo najviac v tom, v čom môžu byť najlepší.

Mozog pozostáva z mnohých buniek. Jeden typ, ktorý je pre učenie sa základný, sa nazýva neurón. Učenie prebieha vtedy, keď navzájom komunikujú dva neuróny. Keď neurón zhromaždí údaje, narastú prívesky nazývané dendrity (Sylwester, 1995). Synapsia prenáša správy medzi neurónmi cez nervové výbežky – axóny. Synapsia je medzera medzi bunkami, neviditeľný most, ktorý umožňuje neurónom komunikovať, kým informácie prechádzajú cez mozog. Keď neuróny opakovane navzájom komunikujú, neurónová sieť je pevná a schéma je zopakovaná (Sprenger, 2002).



Obrázok 1. Neurón. Zdroj: Fine, C., 2009.

Zjednodušene možno fungovanie mozgu znázorniť tromi oblasťami, ako to opisuje Maclean v „teórii trojjediného mozgu“ (In Hermann, 1994). Najnižšia oblasť mozgu, cez ktorú vstupujú informácie, sa nazýva mozgový kmeň. Tento reguluje také funkcie, ako sú dýchanie, srdcový tep a cyklus zobudzania/spánku. Druhou oblasťou nad mozgovým kmeňom je limbická oblasť, ktorá kontroluje emócie a keď sa stretáva s podnetmi, kontroluje aj proces rozhodovania sa. Treťou oblasťou je veľký mozog, ktorý je rozdelený na pravú a ľavú hemisféru. Veľký mozog je súborom spojení, ktoré odosiľajú odkazy z mozgu do tela a majú tenkú vrstvu nazývanú neokortex, všeobecne označovanú ako „sivá hmota“. Veľký mozog vymýšľa, vytvára a kalkuluje – to sú jeho charakteristiky definujúce naše individuálne atribúty.

Hippocampus je v našom mozgu akýmsi „motorom učenia“ a „detektorom noviniek“. Je to druh podnecovača v našej pamäti, pričom zvyšuje rýchlosť nášho učenia sa a kontroluje nové informácie. Ukladá len to, čo je hodnotné. Žiaci by sa s novými informáciami mali oboznamovať prostredníctvom hry, mali by byť povzbudzovaní k spájaniu vecí, vytváraniu dohadov a špekulácií, k mysleniu. Vedomosti udržujeme v mysli prostredníctvom sluchu 20 %, zraku 30 %, aktivity 90 %, čítania 10 % a verbálnym prejavom 70 %. Pri učení zohráva dôležitú úlohu aj spánok. Akékoľvek vedomosti nadobudnuté počas dňa sa upevňujú počas spánku.

Učenie nového obsahu v mozgu prebieha nasledovným spôsobom:

1. Vstup informácií zabezpečujú naše zmysly alebo je aktivovaný myslením alebo pamäťou.
2. Informácie sú prenášané do talamu na počiatočné spracovanie.
3. Informácie sú zároveň prenášané do príslušných kôrových štruktúr na ďalšie spracovanie (tylové, spánkové laloky, atď.).
4. Informácie okamžite prenášané do subkortikálnych oblastí (t.j. do amygdaly).
5. Ak sú informácie mimoriadne stimulujúce, amygdala odpovedá tak skoro, ako to je len možné, a dopĺňa iné oblasti v mozgu.

6. Neskôr sú informácie odosielané do hipokampu na detailnejšie zhodnotenie a sú v ňom na istý čas podržané.

To, ako sa dieťa cíti, je veľmi dôležité hlavne pre jeho učenie. Ak je žiak nadšený a necíti stres, proces učenia sa nie je ničím komplikovaný. V prípade, že podmienky sú negatívne a žiak sa necíti v bezpečí, je tento proces problematický.

Základné princípy vyučovania rešpektujúceho mozog žiakov

Vo vyučovacom procese máme 7 kritických faktorov, ktoré majú viac funkcií v mozgu ako v okolitom prostredí. Každý z nich dokazuje významný vplyv na učenie sa. Sú to:

1. zapojenie sa (pozornosť a aktivita orientovaná na cieľ);
2. opakovanie (úvod, posúdenie a kontrola);
3. množstvo vstupných informácií (kapacita, tok a veľké množstvo informácií);
4. súvislosť (modely, významnosti a predchádzajúce vedomosti);
5. načasovanie (denný čas, interval učenia sa);
6. chyba spojenia (chyby, spätná väzba, podpora);
7. emocionálne štádium (bezpečnosť, štádium závislosti);

Mozgovokompatibilné učenie by malo spĺňať 2 hlavné podmienky (Turek, 2011):

1. Učitelia musia pomáhať vytvárať v mozgoch žiakov čo najviac neurálnych sietí a posilňovať už existujúce.
2. Jediný spôsob, ako to dosiahnuť, je spojiť výučbu s reálnym životom v čo najväčšej možnej miere.

Súčasný výskum o ľudskom mozgu a známe fakty o priebehu učenia naznačujú, že celý tento inovatívny prístup k vyučovaniu rešpektujúceho mozog a výskumy o ňom je založený na 12 princípoch (Caine, Caine, 2008):

1. „*Mozog je paralelný procesor.*“ Súčasne spracováva množstvo rozličných druhov informácií zahŕňajúcich myšlienky, emócie, vedomosti a poznatky o kultúre. Efektívne vyučovanie využíva množstvo vyučovacích stratégií.
2. „*Učenie zapája celú psychológiu.*“ Učitelia sa nemôžu venovať len intelektu.
3. „*Hľadanie zmyslu je prirodzené.*“ Efektívne vyučovanie pripúšťa, že význam je vlastný a jedinečný. Porozumenie študentov je založené na ich jedinečných skúsenostiach.
4. „*Hľadanie zmyslu sa odohráva prostredníctvom tzv. kopírovania.*“ Efektívne vyučovanie spája samostatné myšlienky a informácie s globálnymi ideami a témami.
5. „*Emócie sú pre kopírovanie nevyhnutné.*“ Učenie je ovplyvňované emóciami, pocitmi a postojmi.
6. „*Mozgové procesy celé aj čiastočne prebiehajú simultánne.*“ Ľudia majú ťažkosti v učení, keď sú prehliadané časti alebo celok.
7. „*Učenie zahŕňa sústredenú pozornosť a periférne vnímanie.*“ Učenie je ovplyvňované prostredím, kultúrou a klímou.
8. „*Učenie vždy zahŕňa vedomé aj nevedomé procesy.*“ Študenti potrebujú čas na to, aby spracovali, ako a tiež čo sa musia naučiť.
9. „*Máme najmenej dva typy pamäti: priestorovú pamäť a súbor systémov pre mechanické učenie.*“ Vyučovanie, ktoré intenzívne zdôrazňuje mechanické učenie sa, nepodporuje priestorové učenie založené aj na skúsenosti, ktoré bolo získané pri učení a môže spomaľovať porozumenie.

10. „Najlepšie chápeme a pamätáme si fakty a zručnosti, ktoré sú zakorenené v prirodzene priestorovej pamäti.“ Učenie prostredníctvom skúseností je najefektívnejšie.
11. „Učenie je zlepšované prostredníctvom výzvy a brzdené strachom.“ Klíma triedy by mala byť pre študentov podnetná a nie ohrozujúca.
12. „Každý mozog je jedinečný.“ Učenie musí byť rozmanité a dovoľovať tak študentom vyjadriť svoje preferencie.

Schachl na základe výsledkov neurovedeckých výskumov zostavil vlastné zásady vyučovania rešpektujúceho mozog žiaka, v ktorých sa pokúsil vyjadriť ich podstatu a ktoré sú podľa neho nielen obohatením našich vedomostí, ale sú najmä veľmi užitočné pre prax. 11 zásad (Schachl, 2006) účinných vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý má byť podľa ich autora najmä efektívny. Sú to tieto:

Zásada č. 1: Prehľad pred podrobnými informáciami

Predtým, ako sa začnete zaoberať podrobnosťami, je nevyhnutné poskytnúť žiakom čas na vytvorenie prehľadu. To totiž pomáha ich mozgom nájsť a určiť existujúce pamäťové "záznamy" a vytvoriť si nové. Potom bude pripravený prijímať a zahŕňať do pamäte všetky detaily. Je nevyhnutné vytvoriť a poskytovať predbežné organizovanie.

Zásada č. 2: Zrozumiteľné ciele vyučovania a učenia sa

Jednoduchá a jasná odpoveď na žiakovo "prečo?" je jednoduchšia, ak žiaci poznajú a vidia, aká je úloha pre nich dôležitá. Dlhý čas bolo známe, že uvedomovanie si, prečo aktivita jedného zvyšuje pripravenosť na učenie a prispieva ku vnímavejším a bystrejším učiacim sa žiakom.

Zásada č. 3: Vzbud'te záujem

Intenzívny záujem je najlepším možným východiskom vzhľadom na nové veci a ich ukladanie do pamäte. Záujem vytvára pozitívny postoj, ktorý je základným predpokladom účinného učenia.

Nadviazanie na predchádzajúce vedomosti a vlastnú skúsenosť/skúsenosti učiaceho, ako aj nové informácie prítomné pri pútavej metóde, budú zvyšovať záujem učiacich sa.

Zásada č. 4: Opätovné prejedenie a opakovanie

Určite sú všetkým známe slová pochádzajúce zo starovekého Ríma „Repetitio est mater studiorum“ – Opakovanie je matkou múdrosti. Pravda antického príslovia sa znovu zrodila v modernej neurovede: opakovaná aktivizácia neurálnych okruhov ich robí stabilnejšími.

Domáce úlohy majú samozrejme svoj zmysel, najmä ak podporujú opakovanie tém, ktoré učiaci sa ovláda. Opakovanie môže prichádzať v rozličných "prestrojeniach" a opäť majú Rimania na vyjadrenie tohto faktu tie správne slová: „Variatio delectat. – Rozmanitosť teší alebo rozmanitosť je korením života.“ Mechanické učenie (bez akéhokoľvek kognitívneho zapojenia) je zbytočné a bezvýznamné. V týchto súvislostiach často uplatňujeme najmä dve metódy, z ktorých zdôrazňujeme najmä zhrnutie, ktoré je nevyhnutné (najmä základných otázok) a jeho miesto v celkovej predstave.

Zásada č. 5: Viaczmyslový prístup

Informácie by nemali do mozgu vstupovať prostredníctvom žiakových očí a uší, ale tiež prostredníctvom dotykových stimulov. Toto spôsobuje viacnásobné spojenie a teda permanentnú, trvalú pamäť v mozgovom systéme. „Chamtivý“ význam niečoho tiež naznačuje samotnú aktivitu a potom je vysvetľovanie ďalším a odlišným efektívnym spôsobom, ako sa učiť.

Zásada č. 6: Emočné faktory - činitele

Stres a strach blokuje cesty a spôsoby, ktorými sa informácie dostávajú do pamäte jednotlivca. Dlhodobé ukladanie a rýchle, okamžité vyhľadávanie informácií si vyžaduje

pozitívne emócie. Ich úloha pri učení a v myšlienkových procesoch bola preukázaná nielen z anatomického, ale aj fyziologického aspektu.

Zásada č. 7: Spätná väzba

Učenie sa je zbytočné a bezúčelné, ak nie je žiadny spôsob, ako skontrolovať, či boli informácie naučené správne. Výskum mozgu nás informuje o tom, že skorá spätná väzba je prvoradá a má najväčšiu dôležitosť. Počas fázy, v ktorej sa ukladajú informácie v neurálnych okruhoch, je ľahšie uskutočňovať "opravy", ako po ukončení procesu. „Preučenie sa“ je oveľa náročnejšie ako učenie sa nových vecí.

Takáto spätná väzba môže byť stanovená samokontrolou žiakov alebo hodnotením iných žiakov. Keď žiakom poskytujeme spätnú väzbu, nezabúdajme na pochvalu, povzbudenie a overenie správnosti.

Zásada č. 8: Prestávky a oddych

Chemické aktivity v mozgu potrebujú čas na spracovanie prichádzajúcich informácií. Tento proces konsolidácie by nemal byť narušený príchodom ďalších, možno nie úplne rozdielnych informácií.

Medzi odporúčané aktivity počas prestávok patria: oddych, príp. spánok, hranie hier, počúvanie hudby, športové aktivity atď. Vhodné sú také aktivity, ktoré sa netýkajú fyzickej aktivity a cvičenia, nemali by s nimi ani súvisieť.

Aby sa nenarušil proces konsolidácie, je nevyhnutné zabrániť akémukoľvek rušeniu spôsobenému príbuzným predmetom, ktorý prebieha takmer zároveň. To môže viesť k nedorozumeniu a informácie sa nemusia „pochopiť“.

Zásada č. 9: Usporiadanie vyučovania a učenia

Zlatá cesta – logická postupnosť krokov učenia umožňuje mozgu nadviazať efektívne spojenie medzi novými a predchádzajúcimi, súvisiacimi informáciami, a tak im dávať zmysel (porovnaj so zásadou č. 10). Predbežné informácie, takisto aj prostriedky porozumenia, robia učenie menej stresujúcim. Informácie – predmety, ktoré sa veľmi podobajú, by nemali byť študované rýchlo po sebe. Interferencia a prekryvanie by mohli oslabiť, príp. poškodiť proces učenia.

Zásada č. 10: Dôležitosť (nevyhnutnosť) asociatívneho systému

Množstvo experimentov v oblasti kognitívnej psychológie preukázali funkcie ľudskej pamäte ako systému. Tak, ako väčšina vecí v prírode, aj "biologický aparát" nazývaný mozog je neobyčajne komplikovaný. Napokon, celý svet je vysoko komplexný systém prepojenej siete. Asociatívna sieť môže byť preukázaná pomocou prostriedkov vyučovania založeného na kontexte, viacmyslovým učením, medzipredmetových vzťahoch a projektovom vyučovaní.

Zásada č. 11: Špecifické postoje - prístupy

Táto zásada je viac ako len obyčajným dodatkom. Je veľmi dôležitým princípom v neurodidaktike. Jej úlohou je zistiť špecifické a silné stránky osobnosti a záujmy, aby ich mohol podporovať a zlepšovať.

Táto jedenásta zásada tiež implikuje, že poruchy učenia môžu súvisieť s väčšou efektivitou prostriedkov prispôbených na doučovanie.

Autor uvedených zásad uvádza, že aplikáciou uvedených poznatkov môžeme robiť na vyučovaní lepšie rozhodnutia, a teda komplexnejšie a dôslednejšie pôsobiť na žiakov. Existujú ďalší autori, ktorí formulovali ďalšie princípy, ktoré sú v zásade veľmi podobné, pretože rešpektujú doterajšie výskumy o mozgu aplikovateľné do edukačnej praxe.

Zo všetkých uvedených princípov vyplývajú konkrétne odporúčania pre učiteľov v praxi (Petlák, 2011).

1. Poskytnúť žiakom obohatené prostredie (prostredníctvom rôznych metód, organizačné foriem a pomôcok). Cieľom je „zamestnať mozog.“
2. Klíma triedy, správna výživa, pitný režim, priestor na relaxáciu patria medzi dôležité faktory ovplyvňujúce edukačný proces.
3. Prostredie s pocitom istoty, stabilita a triedne aktivity. Vyučovanie by malo byť vzrušujúce a zmysluplné, zamerané na tvorivé a kritické myslenie.
4. Obsah učiva má byť zmysluplný, teda vychádzať zo života, využívať skúsenosti žiakov, veku primeraný, bohatý na vyhľadávanie vzorových schém (napr. pochopenie = príjemný pocit).
5. Vytváranie optimálnej klímy v triede a úplné vylúčenie obáv zo strachu. Žiaci by mali byť vedení k tomu, aby vedeli, že emócie vo veľkej miere ovplyvňujú ich učenie.
6. Vyhýbať sa podávaniu izolovaných informácií. Nevytrhávať informácie z kontextu. Dbáť o interakciu a komunikáciu mozgu s prostredím.
7. Uvedomovať si, že na žiaka pôsobí všetko, čo ho obklopuje a čo na neho pôsobí (učiteľ, spolužiaci, trieda, priatelia, rodina, atď.), ale aj učiteľ svojou činnosťou, t.j. použitými metódami, intonáciou, gestikuláciou a pod.
8. Veľa vecí sa pochopí až neskôr. Z uvedeného dôvodu je potrebné zabezpečiť dostatok času. V škole sa stráca veľa úsilia, pretože žiaci nemajú dostatok času na spracovanie informácií a na ich pochopenie.
9. Ak to nie je nevyhnutné z hľadiska učiva, treba sa vyhýbať mechanickému učeniu, bifľovaniu. Efektívne fungovanie mozgu sa blokuje ignorovaním osobného sveta žiaka a štýlu jeho učenia.
10. Hľadať možnosti na imitovanie reálneho života a do učenia zapojiť čo najviac zmyslov. Využívať projektové vyučovanie, dramatickú výchovu, exkurzie a pod.
11. Vytvárať klímu, v ktorej sa žiaci cítia bezpečne, nemajú strach, ale pociťujú výzvu a sú veľmi silno motivovaní. To, čo majú robiť a robia, má byť pre nich veľmi prítlačlivé.
12. Nie je efektívne vyučovať všetkých žiakov rovnako, pretože každý je iný. Je potrebné učiť tak, aby mozog každého žiaka fungoval optimálne – diferencovane, rešpektovať učebné štýly žiaka a vychádzať z ich skúseností a záujmov.

Rešpektovanie všetkých uvedených zásad a vedecko-výskumných zistení vedie učiteľa nielen k rešpektovaniu žiaka ako jedinečnej osobnosti s individuálnymi potrebami, schopnosťami, prežívaním, spôsobom učenia, ale aj k jeho efektívnej práci a príprave na vyučovanie.

Záver

Ludský mozog je fyzickým korelátom myslenia, správania a poznávania. Ak dokážeme výsledky výskumov správne pochopiť, porozumieme im, budeme schopní uplatniť ich vo svojom prístupe, ktorým budeme nielen pomáhať, ale aj výrazne zlepšime a zefektívňime výchovno-vzdelávací proces.

Úloha učiteľov je pomôcť žiakom pri „zvyšovaní“ počtu synapsií povzbudzovaním rastu nových a ich posilňovaním až k trvalým spojeniam. Táto sieť synaptických spojení, ktorá je neustále „pretkávaná“ a posilňovaná, je zároveň ovplyvňovaná genetikou, prostredím, množstvom žiakových skúseností, obsahom doterajších momentov v triede a všetkými ďalšími informáciami, pôsobiacimi na mozog v ktoromkoľvek čase. Už aj tento pohľad nám napovedá veľa o tom, ako by sme mali riadiť a usmerňovať edukačný proces.

Uvedený inovatívny prístup, ktorý je možný aplikovať na vyučovaní každého predmetu a zefektívniť tak prácu učiteľa a učenie žiakov sa snaží implementovať výsledky výskumov a zásady do podmienok súčasného edukačného procesu a podporiť tak nielen tvorivosť na vyučovaní, ale aj odbúranie strachu a stresu žiakov, využiť variabilné vyučovacie metódy a prispieť k zefektívneniu vyučovacieho procesu, prehĺbeniu poznatkov a dlhodobému zapamätaniu si faktov a samotného učiva žiakmi.

Na základe princípov tohto učenia sa a vyučovania je naším cieľom predstaviť tento aktuálny trend edukačnej praxe, ktorý nemá len teoretickú bázu, ale jeho hlavným cieľom je zasahovať do priamej didaktickej práce učiteľov.

Poznámka: Príspevok bol napísaný ako úloha projektu KEGA č. 003UKF-4/2012 s názvom "Edukácia akcentujúca docenenie mozgu."

Literatúra

- BENUŠKOVÁ, L. 2002. Kognitívna neuroveda. In: Rybár, J., Beňušková, L., Kvasnička, V. *Kognitívne vedy*. Bratislava: Kalligram.
- CAINE, N. R., CAINE, G., McCLINTIC, C., KLIMEK, J. K. 2008. *12 Brain/Mind Learning Principles in Action. Developing Executive Functions of the Human Brain*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- FINE, C. 2009. *Mozek. Průvodce po anatomii mozku a jeho funkcích*. Brno: Jota.
- HERMANN, N.: *The Creative Brain*. Lake Lure, NC: The Ned Hermann Group. 1994.
- OSTATNÍKOVÁ, D., LAZNIBATOVÁ, J. 2008. *Neurobiologické východiská inkluzívnej pedagogiky*. [online]. [cit. 2009. 05. 27]. Dostupné na internete: http://www.templetonfellows.org/projects/docs/vychodiska_inkluzivnej_pedagogiky.pdf
- PETLÁK, E. 2011. Edukácia a didaktika. In *Didaktika*, roč. II., č. 1. Bratislava: Iura Edition.
- SCHACHL, H. 2006. *Was haben wir im Kopf*. Linz: Veritas-Verlag.
- SLAVKIN, M. L. 2004. *Authentic Learning*. Toronto: Scarecrow Education.
- SPRENGER, M. B. 2002. *Becoming a „Wiz“ at Brain-based Teaching*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press, Inc.
- SYLWESTER, R. 1995. *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- TUREK, I. 2008: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- TUREK, I. 2011. *O mozgovokompatibilnom učení a vyučovaní*. In: *Didaktika*, roč. II., č. 2. Bratislava: Iura Edition.

Kontakt

PaedDr. Jana Trníková, PhD.
KLÍŠ PF UKF, Dražovská cesta 4
Nitra 949 74, Slovakia
jtrnikova@ukf.sk

INTRODUCTION TO THE TAJIK PHRASEOLOGY

Yusupova Munirakhon Alihonovna, Tajikistan
Ismoilov Olimkhuja Burhonkhojaevich, Tajikistan

Abstract

In this article, the authors analyze the first scientific works of Tajik phraseology and linguistics. Phraseology of the Tajik language reflects the world of the senses, the estimate of people because of the culture of speech. However, despite the fact that the scientists were engaged in phraseology of English, Russian and Tajik languages for the long time and there were many works written, including special ones that address certain issues of phraseology linguists have no opinion on the scope of the term "idiom" and in fact, that it is considered phraseology and phraseological units.

Key words

Tajik, Tajik linguistics, idiomatic phrases, Pamir languages, Izafetnye phraseological units, izafetnye, phraseological homonyms.

Introduction

Phraseology is the greatest treasure and the intrinsic value of any language. In it, as in a mirror, reflects the history and centuries-old experience of work and spiritual activities of the people, its moral values and religious beliefs.

In Tajik linguistics the first theoretical developments of phraseology related to 40-50s of 20th century. There were no special works devoted to phraseology. In 40-50s there were only a few notes and characteristics of some non free expressions. It should be noted that some notes on phraseology of the Tajik language were published in the newspapers. Questions of Tajik phraseology were in some way reflected in the writings of prominent scholars of the Tajik linguists as: Mirzoev, Tadzhieva, Masumi. In the latest of 60s there were special articles and studies as well as sections on stand in the phraseology of some monographs and dissertations. The most significant event of that period, the study of phraseological fund of the Tajik language is the release of the two volume idiomatic dictionary of Fazilov. There were over 8000 recorded phraseological units in the dictionary with different structures. In it except for practical matters reflected a number of theoretical problems of the Tajik phraseology and lexicography. The particular interest presents the studies of linguists Gaffarova, Madzhidov, Hasanova, Hushenova. Somewhat later there were the comparative studies appeared in which were subjected to study the different aspects of phraseological units of different languages. Our brief excursion into history study of phraseology of Russian and Tajik languages will show that the main problems of phraseology were solved in the time of former Soviet Union on the theoretical material of Russian language.

Scientific views on the development of literary Tajik language and phraseology

As the analysis of the current state of knowledge of phraseology, the main problems associated with determining the nature of the phrases and their categorical attributes, as well as identifying patterns in the functioning of their speech, so far as a whole are resolved. Currently, researchers focus their attention increasingly to the phraseology of comparative-typological, structural-typological and areal aspect of learning the vocabulary dealing with the analysis of phraseological material of two or more languages. While working on this article, we have analyzed a lot of works, both foreign and Iranian scholars. The information contained in these papers is part of the vocabulary of the theory of the Iranian languages and, of course, the Tajik language.

Therefore, we found it necessary to review the history of the origin and development of phraseology as a separate field of linguistic science.

The problem of vocabulary gradually occupies a leading position in world of linguistics. Many of the foreign and domestic scientists- linguists have paid much attention to the study of phraseological units. Fundamental to the study of phraseology and phraseological units in the Persian language can be considered works of Peysikov and Rubinchik, and work of Smirnova, Avaliani on the Kurdish language, and work of Isaeva on the Ossetian language, Hushenova, Karimova of Pamir languages.

In his monograph *Fundamentals of Persian Vocabulary* Peysikov analyzed the general problem of free (syntactic) phrases and the question of "no syntactic", phraseological combinations, including *izafetniye* (изафетные) (nominal), verbal and other phraseological units.

In recent years an increasing interest in solving the problem of Iranian scholars and phraseology, as evidenced by number of works dealing with matters of phraseology of the Iranian languages.

First, some articles, then doctoral thesis and a large monographic study of Rubinchik devoted to a special and deep linguistic analysis of phraseology in the Persian language. The author managed to make a classification of phraseological units in the Persian language, which is made on the structural aspect. How Hushenova notes, "the information contained in these papers are part of the vocabulary of the theory of the Iranian languages". Majidov dedicated some of his research to verbal phraseology as "On the classification of phraseological units of modern Tajik language", and later numerous articles on the Tajik phraseology in general to this problem several scientific works, including a separate training manual and more importantly, his doctoral dissertation "Phraseological system of a modern Tajik literary language".

At the source of the Ossetic language vocabulary learning lies the fundamental scientific work of Isaeva "Essays on the phraseology of the Ossetic language" is the first experience of detailed specifications of all components of the Ossetian phraseology. In the "Essays on the phraseology of the Ossetian language" the most detailed manner, based on the many significant examples of different styles and languages where analyzed ranks of phraseological units and their significance in the language and speech units at the level of the modern theory of general linguistics as well.

Of course, all the above research, textbooks, manuals and dictionaries, etc. have made some contribution to the establishment and development of the Tajik phraseology.

In recent years, many scientific papers have been written, the focus of the authors of the study of phraseology which are a number of Iranian languages, the languages of Central Asia, and particularly the phraseology of the Tajik language.

On this point, for instance the compiler of two-volume explanatory dictionary of Fazylov "Dictionary of phraseological units of the Tajik language" provides information on the Tajik phraseology. In the preface to the first volume of the dictionary, the author tries to classify the phraseological units of the Tajik language, which is the first experience in the Tajik linguistics. The merit of Fazylova in that he separates the verbal phraseological combinations (sari kalovai hudro gum cardan - to be at a loss) and the nominal phraseological combinations (alihuchayu huchaali- to be like as...). This dictionary also includes sayings and proverbs. This dictionary combinations of non – derivative units was released at a time when not only in the Tajik linguistics, but also in many languages of the peoples of the Soviet theory of idiomatic interpretations' has not been studied adequately.

Despite this, the individual reflections of the originator, expressed on some theoretical issues of the phraseology, the study of collocations has a great importance.

Two articles of Gaffarova are also the first quest in the Tajik linguistics. In the first article "Phraseology phrases in Tajik language" she attempts to show the difference between syntax and phraseology phrases. The author correctly notes that the main feature of idiomatic phrases detected as a result of their repeated-(re) use, when the nominative value lost of their parts. The article also shows the semantic classification of phraseological units. In her second scientific article "Important features of idiomatic phrases," the author differentiates between verbal phrases and *izafetnye* (изафетные) idiomatic phrases.

On the basis of precise examples R.Gaffarova divides the phraseological units:

1. phraseological combinations (Bargi sabz, ghoulī sari sabat);
2. common lexical units (Rohi ohan, Kirmi charac).

The author notes that the ratio of phrases like "the valley of happiness, the dawn of happiness, good luck" (Subhi Saodat) to some phraseological expressions is erroneous. Phraseological units, as well as other linguistic categories are closely associated with the development of the language of each nation. Therefore, in such stable units of speech linguistic characteristics, culture, traditions and psychology of nation are reflected. And in the Tajik language has a lot of phraseological expressions, which are widely used in colloquial speech, and in the language of art. The study of language and style of the works of writers has been the subject of study for a number of researchers.

Iranian scholars and Persian language

One of the first studies of this kind "Essays on the development of literary Tajik language" was done by Masumi, most of which is devoted to analysis of language and style of the novel Ayni "The Death of Moneylender". In this paper the author draws our attention to the place of idiomatic phrases in this novel. On this he writes: "The breadth and range of vocabulary, particularly in the language of literature, is shown (disclosed) to the diversity of its shape, form and meaning that constitute the essence of the visual language of the writer."

Masumi briefly examines the stable phrases "murg hurdan", "shah raftan", etc. and the nature of the use divided them into two groups:

- 1) The phrase, which used and have more or less definite place, relate to the theme and specific phenomenon, as if each one of them is related to one topic and a well-known phenomenon;
- 2) The phrase, used in the conversation which does not have a constant theme and subject matter and are to some extent, more or less stable forms of expression and that a wide range of use.

A second study about researching the language of literature is a book by Gaffarov "The language and style of Rahim Jalil." The author calls the first group of phraseological expressions the meaning of which is not dependent on the semantic aspect of words contained in them. For example: "Dil hurdan" (to believe), "dil bardoshtan" (to console), etc. In the second group of phraseological units between the single portable and lexical meaning they felt part of the relationship and dependence. The peculiarity of such combinations is shown in their imagery. In the third group, the figurative meaning of phrases associated mainly with the figurative meaning of a word such as "ustoi guldast (Jack of all trades)."

Another scientific study on the problems of phraseology, is a book of scholars linguists Maksudov, and Zikriyaev, Dzhaililova "On the phraseological units and their syntax problem," which was written for university students as a teaching manual. The book consists of preface and three chapters. The first section deals with the study some questions of phraseology, the extent of its study in the Tajik linguistics, with respect to free phraseological units syntactic words and phrases and terminology in the phraseology. The authors also raise the question about the term "phraseological combinations," and noted that so far in the Tajik phraseology is not adopted certain categorical linguistic term. Citing evidence, they concluded that, instead of the terms "set phrases and interpretation" should adopt a single term 'phraseological unit' and idioms.

The chapter "Semantic and stylistic phraseological units" of the given teaching manual is dedicated to phraseological homonyms, semantics, antonyms, synonyms. The chapter "Syntax problem of phraseological units" is devoted to the usage of phraseology rather than primary and secondary members. According to the authors of the book, the definition of the syntactic tasks of phraseological units allows a comprehensive study vocabulary and grammatical features.

Another scientific work which is devoted to the Tajik phraseology is "Izafetnye phraseological units of the Tajik language" by Hushenova. This work is considered to be the first step in theoretical study of linguistics in the Tajik language where sustained phrases of the Tajik language are studied. This manual consists of a preface, three chapters and a conclusion. It analyzes izafetnye phraseological units compared with syntactic phrases and compound words.

It also explored izafetnye phraseological terminology such as "Hati shikasta", "giriftani moh." In addition, the study of lexical and structural and functional features of stable izafetny units.

In 1982 the work of linguist Madzhidov "The phraseology of the modernTajik language." was published, which was also considered to be the contribution into Tajik phraseology. It consists of a preface, chapters devoted to idioms as an independent unit of language, as well as the classification of phraseological units, the sources of appearance, style, phraseology, and a bibliography on the topic of the Tajik phraseology. The author relies heavily on the views of Russian scientists and provides an explanation of the Tajik phraseology; the study draws attention to the distinctive features of the phraseological units of the Tajik language. Madzhidov also argues that the study of the Tajik phraseology has an ancient history and divides the phraseology to the following types:

- 1) general phraseology;
- 2) historical phraseology;
- 3) comparative phraseology;
- 4) pictorial phraseology.

In the first chapter "Idiom as an independent unit of language," he explains the main features of the phraseological units, the limits (boundaries) of phraseology, the value of phraseological

units and its grammatical forms. In the second chapter "Phraseology and its borders," the author argues that the correlation of proverbs and sayings, instructions and subject to the terms of phraseology has no scientific basis. The third chapter of his research is "Classification of phraseological units." divided into two parts:

- a) semantic groups of phraseological units;
- b) the group of phraseological units (phraseological compounds, phraseological combinations, phraseological sentences).

In the fourth chapter, "Semasiology of phraselogical units," he examines the problem of polysemic, homonymic features of phraseological units, their variability, and antonyms. In the fifth chapter the author speaks about the sources occurrence of phraseological units, claims that the main source of them, especially, is the language itself, and this aspect of the problem is closely related to its internal laws as phraseological units of each language with its national characteristics is a feature only of the language. In the sixth chapter "The style of phraseological units" he touches the problem of expressive slang, euphemisms, archaic, idiomatic of neologisms. For series author divides stylistic idioms into 3 groups:

- 1) phraseological units in general use;
- 2) bookish phraseological units;
- 3) spoken phraseological units.

Madzhidov analyzed all of these groups with lots of examples. In the book "Modern Literary Tajik language" also by Mazhidov phraseology is explained as a combination of stable combinations of language, which is given by the following notion: "Two or more words with their meaning, and interconnected, which express the full semantics of figurative and often are called phraseological expressions or phraseological units"

Conclusion

As we can see a summary of some analyzed scientific articles and papers and scientific views on the Tajik phraseology briefly shows you some levels of developing Tajik phraseology as a science. Nowadays in this area there are still many unexplored issues, one of which is the location (position) of phraseological expressions in the works of individual writers.

Literature

- AVALIANI, Y. 1979. *Texts of Lectures on Comparative Phraseology of the Iranian Languages*. Samarkand.
- AVALIANI, Y. 1972. *Some Ways of Verbal Derivation in Modern Kurdish*. Samarkand
- ASROROV, V. 1968. *Folklore and the Writer in the Tajik Soviet literature: Summary of the Thesis*. Dushanbe.
- BABAEV, E. 1975. *Some Semantic Features of Imaginative Comparative Structures in Modern English and Tajik*. Dushanbe.
- BAYRAMOV, L. 1982. *The Phraseology and the Translation*. Kazan.
- BUDAGOV, R. 1976. *Man and his Language*. Moscow.
- CHOMSKY, N. 1972. *Language and Mind*. New York.
- HUSHENOVA, S. 1971. *Izafetnye (изафетные) Phraseological Units of the Tajik language*. Dushanbe.

- HUSHENOVA, S. 1965. *Izafetnye (узафетные) Phraseological Units of Tajik Language*. Dushanbe.
- MADZHIDOV, H. 1995. *Phraseological System of Modern Tajik Literary Language – Summary of the Thesis*. Dushanbe.
- RUBINCHIK, Y. 1981. *Principles of the Persian Vocabulary*. Moscow.

Contact

Ph.D. Munira Yusupova
12 micro district, house 149, flat 18
735700, Tajikistan, Khujand city
e-mail: mmmunira@yahoo.com

Mgr. Olimhodja Ismoilov
12 micro district, house 149, flat 19
735700, Tajikistan, Khujand city
e-mail: bion_86@mail.ru

Glosa

AKO DOBRE POZNÁME SAMI SEBA? ŠTÚDIUM SLOVANSKÝCH JAZYKOV V SLOVANSKÝCH KRAJINÁCH: SILA, (AUTO)STEREOTYPY A SLOVANOFÓBIA

Slavica Gadžova, Macedónsko

Abstract

This text is focused on the problem of studying Slavic languages in the Slavic countries. In recent times there is remarkable lack of interest in study of the Slavic languages in the Slavic countries. This phenomenon is seen as interdisciplinary, comparative-imagological problem. The methodological perspective used shows that the process of creating stereotypes and autostereotypes needs serious deconstruction. Learning and studying the Slavic languages in the Slavic countries should be cultural priority and long-term challenge.

Key words

Slavic languages, Slavistics, cultural colonization, stereotype, autostereotype, Slavs, slavonicness, slavophobia, collective memory, Slavic Europe

Úvod

Keď sa spomenú cudzie jazyky, hneď mi napadne výučba anglického, nemeckého, francúzskeho, španielskeho jazyka. Skutočne len tieto jazyky sú potrebné? Len tieto jazyky si zaslúžia pozornosť? Pri pohľade na túto situáciu z post moderného, post koloniálneho a dekonštruktívneho bodu sa zdá, že proces kolonizácie v subtilnom zmysle pokračuje. Koloniálne praktiky, v klasickom slova zmysle, podporujú šírenie jazykov koloniálnych kultúr, ich literátov a kultúrne inštitúcie. Okrem iného, súčasná, dôvtipná kultúrna kolonizácia pokračuje spôsobom, ktorý kolonizuje naše vedomie o jazykoch a náš vzťah k štúdiu cudzích jazykov. Jazyky západoeurópskych krajín, predovšetkým anglický jazyk, zaujíma ústredné miesto v rámci vzdelávacích systémov v Európe, ako aj vo svete. To je nepopierateľný fakt.

Podľa štatistík, na svete existuje asi 6500 jazykov, z ktorých 2000 má menej ako 1000 rodených hovorcov. Pritom výučba cudzích jazykov je úzko spätá aj s úmerným rozdelením geopolitickej moci vo svete. Jazyk a sila sú medzi sebou prepletené – sila je vyjadrená pomocou diskurzu. Mocenské vzťahy nemôžu byť stanovené, upevnené a prevedené bez akumulácie a fungovania diskurzu, ktorý je živou stranou jazyka ako jazykového systému. Výhodou populárnych jazykov vzniknutých na základe procesov je vylúčenie a dominancia, odstránenie a zanedbávanie iných jazykov, hlasov a perspektív. V tomto zmysle je hromadenie geopolitickej moci, posilňuje popularitu daného jazyka a to na základe pevného a stabilného pôvodu koloniálnej historickej skúsenosti (napríklad Britské spoločenstvo národov alebo Frankofónia).

Štúdium slovanských jazykov v slovanských krajinách. Niekoľko slov z osobnej skúsenosti

Tomuto problému som sa nikdy nevenovala, kým som neprišla na Slovensko. Ponuka a štipendium slovenskej vlády, študentský život v Nitre a spoznávanie slovenského jazyka spravili svoje.

V istej chvíli som si uvedomila, že mám záujem systematicky študovať a naučiť sa slovenský jazyk v rámci rodinných príbuzných slovanských jazykov. Som človek, ktorý ovláda južnoslovanské jazyky, predovšetkým srbský a chorvátsky jazyk, ktoré majú príbuzný kultúrny vplyv a predovšetkým geografickú blízkosť, napriek tomu som sa nestretla s problémami pri zdokonaľovaní sa v slovenskom jazyku. Ale, ak by som sa chcela naučiť slovenský jazyk v mojej rodnej krajine, Macedónsku, nemala by som takúto možnosť. Situácia je symetrická – to znamená, že ak má niekto záujem o poznanie a naučenie sa macedónskeho jazyka, v súčasnosti nemá možnosť sa ho naučiť na slovenských fakultách. Pre vykreslenie tejto situácie a pre účely ďalšieho výkladu, podávam nejaké informácie týkajúce sa vzdelávacích programov Fakulty filológie "Blaze Koneski" v Skopje.

Katedra ruského jazyka funguje nepretržite, ale v posledných rokoch dochádza k výraznému poklesu a záujmu o štúdium na tejto katedre. Zo skupiny východoslovanských jazykov, nie je žiadna príležitosť k štúdiu bieloruského a ukrajinského jazyka. Čo sa týka západoslovanských jazykov, situácia je nasledovná. Ústav poľského jazyka niekoľko rokov stagnuje a plánuje sa znova aktivovať v akademickom roku 2012/2013. Český jazyk sa vyučuje iba ako vedľajší, označovaný ako „B“ predmet podľa súčasného študijného programu. Slovenský jazyk, ako som už spomínala, nie je súčasťou žiadnej formy učebných osnov. Filologická fakulta v Skopje, neponúka možnosť štúdia slovinského ani bulharského jazyka, ako hlavný „A“ predmet. Na Filologickej fakulte v Skopje sa južnoslovanské jazyky vyučujú v rámci štúdia na "Macedónskeho jazyka a južných slovanských jazykov." Z južnej slovanskej skupiny jazykov a to nezávisle, či je hlavným predmetom sa môže len chorvátsky jazyk. V posledných rokoch sme zaznamenali výrazný pokles záujmu o štúdium macedónskeho jazyka a macedónsku literatúru. Žiaľ, nedošlo k žiadnej evidentnej snahe o zlepšenie tejto situácie. V Skopje, na Katedre anglického jazyka a literatúry, študuje 75% z celkového počtu študentov na fakulte. Podobná situácia je v iných slovanských krajinách.

Dostávame sa k otázke, prečo je to tak? Prečo sú slovanské jazyky na vedľajšej koľaji vzdelávania a prečo dochádza k poklesu študentov aj v domácich slovanských krajinách? Prečo systematicky kolabujú a zanikajú slovanské oddelenia? Budeme sa snažiť odpovedať na tieto otázky širším porovnávacím, kultúrno-sociologickým pohľadom interdisciplinárnou perspektívou, nedržiac sa striktne len metodického rámca.

Nadradenosť a podradenosť. Západný eurocentrismus a fenomén slovanizmu

Prúdy histórie a procesy globálnej politickej scény môžu byť definované ako „kreslenie hraníc a limitov“ doslovného a symbolického zmyslu. Nadradenosť je spojená medzi ostatnými svojou blízkosťou do centra, a menejcennosť so vzdialenosťou od daného symbolického centra, je ten ktorý predstavuje vopred stanovený referenčný bod a predzvesť toho, čo je žiaduce, hodnotné, dobré a zmysluplné.

Akt uvedenia limitov a hraníc je archetypickým aktom. Tento akt oddeľuje chaos a vesmír, postupne nastáva poriadok, ktorý krotí chaotické sily.

Môžeme slobodne povedať, že ľudská história (pochopená ako nelineárna) je históriou stanovených limitov. Týmto spôsobom sa vytvárajú referenčné rámce alebo kultúrne strediská, ktoré produkujú ich okraje. Okraj so všetkými jeho civilizačnými a socio-kultúrnymi významami nesie v sebe mýtickú predzvesť chaosu, ako hrozbu pre centrum a jeho kozmos.

Centrum má za úlohu dohľad a kontrolu, vykonáva disciplinárnu právomoc nad jeho nižšími susedmi, ktorý mu pomáhajú definovať samého seba (Гацова, 121).

V rámci Európy ako geografického a geopolitického celku západná Európa sa berie ako centrum, referenčné rámce podľa ktorých sa vyberajú, hodnotenia, prijímajú alebo odmietajú sociálne a kultúrne obsahy. Eurocentrismus ako politický, sociálny a kultúrny fenomén zahŕňa západnú Európu s tromi najvýznamnejšími kultúrnymi osami a t.j.: anglická, nemecká a francúzska. Slovanská Európa zostáva mimo týchto symbolických, najvyšších a nesporných centier, ktoré nevyhnutne produkujú stereotypy. Stereotypy sú štandardizované a zjednodušené predstavy o iných (špecifické skupiny, obce, národy) majú silný vplyv, ak ich produkuje centrum. Stereotyp je nevyhnutná charakteristika určitého vnímania, čo vedie k fixácii Ostatných. Vedomie, vníma samého seba vždy ako niečo mobilné, premenlivé, flexibilné, otvorené do budúcnosti. A to, čo je vnímané je pre neho pevne kategorizované - známe a nemenné. Toto je jeden z dôvodov, prečo kolektívne stereotypy sú také odolné. Sú vytvorené v danom historickom momente, ktoré sa ešte stále používajú pre "ľahšie pochopenie sveta."

Keď sa na to pozrieme z historického hľadiska, stereotypy týkajúce sa slovanských národov boli najintenzívnejšie počas druhej svetovej vojny a konkrétne podľa nemeckého nacizmu a talianskeho fašizmu. Slovanofóbia (antislovanský rasizmus) ako forma xenofóbie, týkajúca sa rôznych negatívnych postojov k slovanským národom, ktoré sa najčastejšie prejavujú ako tvrdenia o menejcennosti slovanských národov v porovnaní s inými etnickými skupinami (www.en.wikipedia.org/wiki/Anti-Slavism).

Antislovanský rasizmus definuje členov slovanských národov ako *Untermenschen*, menejcennú nižšiu rasu (jednu z mnohých menejcenných rás), pokiaľ ide o vynikajúcu v porovnaní s vynikajúcou árijskou rasou.

Prečo rozmyšľame nad tým v tomto texte? Historické faktory majú vplyv v súčasnosti.

Stereotypy sú pevné, odolné, húževnaté v histórii a kolektívnej pamäti, a ich dekonštrukcia je dlhá a bolestivá. Stereotypy vytvorené pre slovanské národy sa týkajú nevyhnutne aj slovanských jazykov, vzhľadom k tomu, že vzťah ľudí a jazyka je neoddeliteľný.

V tomto zmysle je stereotyp generovaný, prenášaný aj na menejcennosť slovanských jazykov. Fenomén slovanofóbií je bohužiaľ stále aktuálny, a to najmä v kyberpriestore, internetových fórach a blogoch ako súčasné formy diskusie a kvázi kritických a pseudovedeckých stanovísk.

Stačí sa len raz pozrieť a niečo vyhľadať v Googli a výsledky nás často sklamú. Pre ilustráciu tejto situácie, odkazujem na blog (www.marknesop.wordpress.com/2010/11/03/are-slavs-stupid) a fórum (www.antimoon.com/forum/t5571-15.htm). Taký je bohužiaľ imagologický pohľad na slovanské národy a slovanské jazyky. Ale čo nastane potom, je tiež imagologický proces vytvárania autostereotypov. Poľská historička a teoretička Jolanta Sujecka, vysvetľuje pomocou pojmov slovanizmus (Slavonicness). Tento pojem Sujecka vysvetľuje ako: "aktualizácie a prezentácie jednotlivých modelov národného (seba) identifikácie Slovanov, ktorý pravdepodobne najprv vykonaných takým spôsobom a so všetkými relativizáciami teórie, charakteristické pre porovnávacie zábery a metodológie" (Шелева, s. 153). Stereotypy umiestnené na západe (so všetkými esenciálizáciami jeho historických, sociálnych, ekonomických a právnych a kultúrnych predpokladov) sú začlenené do všeobecnej slovanskej

autoimagológii (slovanstvo vezmem ako, heterogénny kultúrny celok s kultúrnymi hodnotami), ktoré zdieľajú všetci a predovšetkým slovanské jazyky a literatúry). Čo nastane v tomto procese je autoimagologický negatívny postoj k slovanstvu a autostereotyp nižšej historickej hodnoty autostigmatizácia, sebamarginalizácia, sebadiskriminácia v rámci súčasnej európskej reality.

Prečo inak sa ničia katedry slavistiky po celom svete a v Európe? A ako najväčší kultúrny paradox imagologického procesu sebadiskriminácie je zrútenie (zničenie) slovanských katedrií v rámci slovanskej Európy. Je potrebná nielen dekonštrukcia historických stereotypov ale aj dekonštrukcia autostereotypov (dvojité dekonštrukcia). Vyžaduje sa správna etika čo sa týka inakosti, potrebná na prekonanie smrteľných imperiálnych predsudkov metropolitných kultúr, aj reduktívnej interpretácii druhého v súlade so sebeckými, hlboko manipulačnými potrebami a motívami. Mali by sme začať sami od seba. Ako chceme podporiť štúdium slovanských jazykov vo svete, ak nepodporíme zárodočné slovanské krajiny? V tomto zmysle sú potrebné zmeny v myslení, učení cudzích jazykov, rovnako ako zmeny v spôsoboch organizácie štúdia slovanských jazykov. Blízkosť a podobnosť týchto jazykov sú charakteristiky, ktoré by mali byť použité. Ako ukazuje edukačná skúsenosť, organizácia štúdia slovanských jazykov na katedrách by sa mala zmeniť. Namiesto jedného či dvoch hlavných predmetov, sa môže vyučovať viac jazykov naraz. Spolupráca medzi odborníkmi v metodike výučby cudzích jazykov v spolupráci s lingvistami by prispela k veľmi pozitívnym výsledkom. Študenti slovanských jazykov by týmto spôsobom získali multilingvistickú kompetenciu, ktorá by bola veľmi konkurencieschopná na trhu práce. S dôrazom na zdieľané kultúrne hodnoty v slovanských kultúrach a pochopenie štúdia slovanských jazykov ako vzdelávacích a kultúrnych predností, zabráni negatívnym aspektom globalizácie, ktorá ničila a ešte zničí mnoho ďalších jazykov. Okrem všetkých úzkych politických významov, takéto slovanské kultúrne združenie, najmä v štúdiu slovanských jazykov, by prinieslo len pozitívne výsledky.

Záver

Výučba cudzích jazykov v školách a výber jazykov sú vzdialené od jednoduchého procesu. Základom tohto procesu je kombinácia vzdelávacích, kultúrnych, geopolitických a historických faktorov. Avšak rodina slovanských jazykov, ako heterogénny celok, je neoceniteľnou kultúrnou pamiatkou, ktorá by mala byť zachovaná a oceňovaná, hlavne hovorami slovanských jazykov. Nech je toto našou výzvou.

Literatúra

ANTI-SLAVISM. Available at: www.en.wikipedia.org/wiki/Anti-Slavism

ANTIMOON. 2006. How to Learn English effectively. Attitude o Slavic languages. Available at: www.antimoon.com/forum/t5571-15.htm

CHAPMAN, M. 2010. Are Slavs Stupid? Available at: www.marknesop.wordpress.com/2010/11/03/are-slavs-stupid/

ГАЦОВА, С. 2009. (Авто)колонизация на хетеротопичните. In: *Корени (29-30)*.
Куманово: Друштво за наука и култура – Парадигма.

ШЕЛЕВА, Е. 2005. *Дом/Идентитет*. Скопје: Магор.

Jazyková korektúra: Štefánia Bérešová, Mária Schmidtová

Kontaktná adresa

Mgr. Slavica Gadžová
ul. Krste Trajčevski 99
7310 Resen
Macedónska republika
e-mail: glorijagage@yahoo.com

Recenzie/Reviews

ON THE NEW TEXTBOOKS *THAT'S US*

Scott Kuba Elborn

(kol. autorov. 2012. *That's Us. Učebnice angličtiny pre 3. a 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Príroda, 2010 a 2012)

There are a number of books for schoolchildren to learn English from on the market. With so many books on offer, it is a rather daunting task for teachers at schools across the country to decide which book would be most suitable for their class or classes.

Writing a *good* book for children is actually, I believe, extremely difficult to get right. Writing books for adults is actually easier. Why? Well, for a start the writers are adults themselves and so imagining what might work for another adult does not require any great leaps of imagination. Writing for children clearly does.

Despite the range of books on the market for children, there are sadly not many that are truly suitable for children. Some are “boring” for children and do not properly appreciate what interests and stimulates children. On the other hand, some books come across to children as patronizing and make them feel they are being treated like “babies”.

The publication of the latest “That’s Us”, I think, gets the balance just right. It is neither stuffy and too “adult”, nor patronizing and condescending. The book succeeds in both treating children as intelligent as well as understanding their need to be entertained and stimulated. For example: there are a number of “Did you know that...?” sections in the book that give information in a clear, concise and interesting way on subjects such as (to name just two) the Earth going around the sun and J.K.Rowling.

Of course, the “nuts and bolts” – grammar and vocabulary – are not neglected in the book either. Examples given in “That’s Us” are both clear and easy to understand without misleading pupils into producing simplified inaccurate English. In addition to this, the authors of the book have clearly been careful to produce English in “That’s Us” that is authentic and natural. There are some books on the market written by non-native speakers that feel like they were written by, well...non-native speakers. Happily, this is not the case with “That’s Us”.

At this point, I think it is really important to mention the design and appearance of the book. While this may appear to be a minor and insignificant factor, it is I believe, an important one. If the layout of a, possibly well-written and carefully thought out, book is poor or unattractive to the eye, then unfortunately its success in the classroom will be extremely limited. “That’s Us” is colourful, without being “too busy”. The illustrations in the book are, I have to say, excellent. They display a certain appealing humour that is attractive to children (and as a father of two, I can say this is true). They also avoid appearing either too serious or “babyish”.

In addition to the Student’s Book there is also a Workbook. The Workbook is similar in style to the Student’s Book and has a number of exercises which enhance the Student’s Book and provide pupils with stimulating additional exercises to consolidate their grasp of English grammar and vocabulary.

Finally, I think it is worth mentioning the CD that accompanies “That’s Us”. The CD contains the voices of a number of English children (as well as some adults). The CD is lively and immensely useful for children learning English. Many children learning English may well not have heard native speakers, and the CD helps to insure that children learn “English” English rather than non-native English. In a similar way to the books, the CD is also fun. It includes songs produced in a fresh and catchy way. The production of the songs manages to sound modern (no cringingly patronizing sounds here), without losing any of the original melodies. These are well known children’s songs in England (for example, “London Bridge is Falling Down”).

That’s Us, is a valuable addition to the teaching of English to children. Children will respond to the sheer *life* in the book and as they are doing so their English skills will both deepen and progress.

Contact: scott_elborn@hotmail.com

AN INSIGHT INTO TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCES AT ENGLISH LESSONS IN THE CZECH REPUBLIC

Eva Reid

(Zerzová, J.: *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 246 s. ISBN 978-80-210-5725-8)

The monograph written by Jana Zerzová is summarizing her extensive research on development of intercultural communicative competences within English language lessons at a lower secondary education level in the Czech Republic. Her research was one of the first ones in this complex issue within the context of pedagogical research.

The author introduces the fundamental terminology and clarifies the differences between various competences and explains why the term intercultural communicative competences (ICC) is the key term of her work. Culture covers a very wide area of interest, and it is connected with many fields of science and also educational subjects. Zerzova analyses various concepts of culture within intercultural education including the iceberg concept of culture, the onion concept of culture, culture as software of the mind, and gradually comes to the concept of culture within foreign language education. The author describes curricular documents, starting with the CEFR being the base document for elaborating the Czech curricular documents. However, even though she points out the importance of including development of ICC in curricular documents, she only very briefly and in general describes the relevant documents. Deeper analyses are missing, which would be important for further references.

The author proposes some very interesting models of ICC in teaching foreign languages, and these models recognize the analytical aspects and didactic aspects of ICC. Analytical aspects identify individual competences of ICC (linguistic, hermeneutic, pragmatic, discourse, strategic, social, sociolinguistic, sociocultural, intercultural), where most components are interlinked and cannot be separated. Didactic aspects define the target areas of teaching ICC within English language lessons. She understands didactic aspects of ICC as a complex issue covering cognitive,

affective and behavioural abilities of participants in intercultural communication. Her research was focusing on the three main categories of didactic aspects of ICC. The first level is cognitive aspects, which include general and specific knowledge of big-C culture, small-c culture. The second level is behavioural aspects focusing on general and specific abilities and behaviour (small-c culture). The third level is affective aspects focusing on general and specific attitudes and values of the small-c culture. The approach is holistic, where development of ICC cannot be covered only in foreign language lessons, but also in subjects across the curriculum (history, ethics, citizenship). The author stresses out that in order for the learners to acquire ICC, it is not enough to just pass on information and knowledge about abilities, behaviour, values and attitudes of a particular culture. Simply passing information in its bare form does not necessarily develop abilities of effective intercultural communication, and it usually stays on the level of purely knowledge.

The research was carried out in Czech schools at a lower secondary education level. Video recordings were made of 79 lessons conducted by 25 different teachers. The aims of the study were to find out the frequency and quality of cultural teaching (proportion of activities focused on cognitive, behavioural and affective levels of ICC, big-C culture and small-c culture, general and specific aspects), the relationship between teaching culture and the working language, lesson arrangement, and the use of teaching aids and media for cultural teaching.

This publication is especially interesting for me, as coincidentally, I have done a similar research in primary schools in Slovakia. Even though my research was more specific, analysing details of the content of cultural teaching, supplemented with document analyses and interviews with the teachers, still the similarity of results is striking. Zerzova remarks that policy makers talk about development of ICC (attitudes, values and empathy), but do not say how to develop them. My findings from the analyses of the curricular documents are similar in the context that policy makers stress out the importance of development of ICC, but in reality do not sufficiently include aspects of intercultural learning into the curriculum. Zerzova found out that 62 % of lessons she observed did not include any cultural teaching, and in my observed lessons 52 % did not include any cultural teaching. When it comes to the cognitive level of ICC (knowledge), Zerzova's findings were that the all (100 %) of lessons focused on acquiring knowledge. In my research it was 85 %. Another parallel is the teaching methods Czech and Slovak teachers use are similar. Both Czech and Slovak teachers used mainly discussion (43 % - 38%) and lecture (23 % - 29 %) for teaching culture. Also techniques such as pair work, group work, role plays, games were present, but on a much smaller scale.

Even though both studies were conducted in a qualitative research design, where generalizations cannot be made, these similarities in results from two different countries show that the findings from both studies prove validity of the research. The monograph offers a very good literary review, excellent methodological framework, but what I find especially valuable, is the offered model of analytical and didactic aspects of ICC. This model should be applied in other subjects across curriculum.

CHILDREN'S LITERATURE AS TEACHER'S INSTRUMENT

Žaneta Rybanská

(Žemberová, I.: *Teaching English Through Children's Literature*. Nitra: ASPA, 2010, 152 s., ISBN 978-80-89477-02-9)

The relationship between literature and English language teaching has been tough for years. However, the role of literature in the English language teaching classroom has been re-assessed and many now view literary texts as providing rich linguistic input, effective stimuli for learners to express themselves and practice all four skills (speaking, listening, reading, writing) and improve their general cultural awareness. Furthermore, they are a potential source of learners motivation.

The purpose of Žemberová's publication *Teaching English Through Children's Literature* is to look at some of the issues and ways in which literature can be exploited in the classroom. Žemberová points to the importance of teaching the language through literary texts in order to raise learners' motivation and keep them informed about various aspects of life in different countries, and thus stimulate their development not only in the language itself but also in different areas such as the target language culture, social life etc.

The first part of the book is rather theoretical offering concepts of using literature in the classroom and explaining the use of literature in general. The author intends to show how literature may be used in language classes to develop student's knowledge of English, moreover, pinpoints the relevant role of literature as a resource for the second language teaching. We appreciate the author's expertise and erudition in the subject.

The second part of the book is practical. The workshop section deals with implementing of the content and language integrated learning methodology into learning process as a unique component of intercultural education. Here we can see how well the author managed to link her theoretical knowledge with practice. The examples given can be served for inducement for further application in teaching.

The third part called the Activity Book is divided into four sections - Poetry, Songs, Games and Folk-tales and Fiction. We were pleasantly surprised by detailed description of the individual steps of presented activities. What we found interesting and would like to highlight is that each activity is organised according to some principles such as the language proficiency level, age groups, timing of the activity, its aims, material needed and the individual steps. The examples given can help the teachers prepare their own material.

The Activity Book is followed by the Resource File which offers a variety of poems and songs. The Resource File is a great aid for teachers, teacher trainees or students. From the point of a content analysis, poems, songs and folk tales display a series of features that make it very interesting for the language classroom. With the proposal of activities, it has been seen that working on such materials, not only literary competence can be developed, but also lexical, morphological, syntactic and social-communicative competence.

Last pages of this publication deal with the objectives and results of the research carried out in Slovak primary schools and eight year grammar schools in 2003. The used research method was a questionnaire. The research summary is supported by summary tables and graphs of

selected items.

Finally, Teaching English Through Children's Literature has become one of our most popular books to refer when planning the use of literary texts in our own classroom and we would recommend any experience, or non-experience, teacher to consider purchasing it in the future. This book is genuinely inspiring, well written and presents an original thesis supported by convincing evidence.

NOVINKA PRE UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Trníková Jana

(Straková, Z., Cimermanová, I. a kol. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita, 2012. 236 s. ISBN 978-80-555-0551-0)

Učiteľ má vo vyučovacom procese svoje nezastupiteľné miesto a sú na neho kladené mnohé vysoké požiadavky v rôznych oblastiach, ktoré musí splňať. Špecifickým sa stalo postavenie učiteľa cudzieho jazyka, ktorý sa stal povinným vyučovacím predmetom na primárnom stupni školy. Ovládanie cudzích jazykov je totiž v súčasnosti európskou nevyhnutnosťou a patrí medzi podstatné charakteristiky vzdelanosti s dôrazom na komunikáciu.

Publikácia „Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania“ nadväzuje a rozširuje publikáciu a rovnomeným názvom vydanú v roku 2010 ako súčasť riešenia projektu KEGA pod názvom „Implementácia a podpora Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných školách prostredníctvom vzdelávania učiteľov AJ na I. stupni ZŠ.“ Súčasnú vydanie monografie je výsledkom práce kolektívu odborníkov z oblasti jazykovedného vzdelávania zaoberajúcich sa rôznymi aspektmi tejto špecifickej oblasti. Obsahuje 10 kapitol.

Prvá kapitola je venovaná *Vytváraniu pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti*. Autorka G. Lojová sa venuje analýze niektorých základných psychologických aspektov a aktuálnych problémov, ktoré súvisia so zavádzaním povinnej výučby jazykov v primárnom vzdelávaní. Bližšie sa venuje Johnsonovmu modelu mechanizmu učenia sa a používania jazyka a spôsobu ukladania poznatkov do pamäte – deklaratívne poznatky, procedurálne poznatky a automatizácia (jej zefektívnenie). V závere autorka uvádza inšpiratívne body ako odporúčania pre učiteľov v praxi.

Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania je témou druhej kapitoly, ktorá sa venuje základným princípom vyučovania cudzieho jazyka, ktoré môžu napomôcť skvalitneniu práce učiteľa a tým zvýšiť efektivitu jeho osvojovania u dieťaťa mladšieho školského veku. Uplatňovanie osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch 1. stupňa základnej školy je ďalšou oblasťou, ktorej sa Z. Straková v rámci svojej kapitoly venuje. Sústreďuje sa na charakteristiku dieťaťa, hlavné ciele a princípy ako aj chybné didaktické postupy a prostriedky pre každý ročník primárneho vzdelávania osobitne, ktoré majú pre učiteľa veľký význam.

A. Kačmárová v kapitole *Nový jazyk – nové okuliare: Ako vniknúť do podstaty cudzieho jazyka v začiatkoch jeho osvojovania* objasňuje podstatu niektorých jazykových javov, na ktoré

by slovenský učiteľ anglického jazyka pri sprostredkovaní kontaktu medzi žiakom a cudzím jazykom nemal zabúdať. Táto kapitola je nesmierne zaujímavá a je vynikajúcim zdrojom informácií s dôrazom napr. na slovnú zásobu, gramatiku a niektoré mýty pre učiteľa anglického jazyka.

Štvrtá kapitola je venovaná *Správnej výslovnosti – základ efektívneho dorozumievania*. Autorka E. Eddy sa venuje špecifickým rozdielom medzi angličtinou a slovenčinou v pravopise a výslovnosti. Bližšie opisuje tvorbu reči, nácvik výslovnosti jednotlivých hlások, ktoré sú doplnené veľmi užitočnými ilustráciami, ktoré uľahčujú nácvik správnej výslovnosti. Zároveň je vynikajúcou inšpiráciou pre ďalšiu prácu so žiakmi.

Integrovaníu počítačom podporovaného vyučovania do jazykového vzdelávania sa v ďalšej kapitole *Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku* venuje I. Cimermanová. Teoretické východiská autorka doplnila mnohými ilustrovanými inšpiráciami, ktoré je možné využiť priamo na vyučovaní podľa jednotlivých ročníkov. Táto kapitola ponúka prípravy, ale aj odkazy na rôzne užitočné stránky, ktoré učiteľovi uľahčia prácu s počítačom na vyučovaní anglického jazyka.

Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ je témou, ktorej sa venuje S. Pokrivčáková v ďalšej kapitole. Hlavné ciele metodiky CLIL, jej psycholingvistické základy a metodické princípy sú doplnené výberom tém vhodných na takéto integrované vyučovanie a rozdelené podľa predmetov s prehľadom pre učiteľa voľne dostupných internetových zdrojov. Pre učiteľa sú nenahraditeľné najmä modelové aktivity, ktoré autorka podrobne uvádza. Dôležitým je aj osvedčený spôsob hodnotenia, ktorým je portfólio a ďalšie spôsoby, ktoré sú bližšie uvedené v závere pod názvom Hodnotenie výsledkov vyučovania s metodikou CLIL.

Siedma kapitola S. Maškovej *Rozprávanie príbehu ako dobrý úvod do vyučovania anglického jazyka* je nielen teoretickým základom a zdôvodnením prečo využívať príbehy vo vyučovaní cudzích jazykov. Autorka sa tejto problematike venuje od samotného začiatku, t.j. výberu príbehu, cez metodiku používania príbehov, techniky rozprávania, hodnotenie schopnosti rozprávača, ale aj TPRS – rozprávanie príbehu spojené s metódou neverbálnej komunikácie. Pre učiteľa je nesmierne hodnotná aj ďalšia časť kapitoly v ktorej sa autorka sústreďuje na štruktúru hodiny podľa metódy TPRS a rôznym tvorivým a inšpiratívnym aktivitám zakladajúcim sa na príbehoch, aj v súvislosti s metodikou CLIL.

Ďalšia kapitola je venovaná *Umeniu a remeslám vo vyučovaní anglického jazyka*. Autorka I. Cimermanová sa zameriava na štyri základné druhy umenia - výtvarné, slovesné, hudobné, divadelné a jeho špecifiká vo vyučovaní spolu s nápadmi na realizáciu na vyučovacej hodine. Učiteľ v praxi určite ocení jednotlivé aktivity a námety autorky.

Dyslektik na hodine anglického jazyka je deviatou kapitolou spracovanou E. Homolovou. Autorka sa zaoberá veľmi aktuálnym problémom výchovno-vzdelávacej praxe, ktorý sa postupne stáva každodennou realitou. Základné fakty, špecifiká dyslexie v cudzojazyčnom vzdelávaní sú teoretickým základom, ktorý je doplnený o prezentovanie a precvičovanie jazykových prostriedkov a zručností vytvorených autorkou. Veľmi dôležitú časť tvorí podkapitola Úlohy vhodné pre dyslektikov na hodine anglického jazyka, ktorá ponúka konkrétne príklady a námety na prácu na vyučovaní.

Záverečnú kapitolu tvorí neoddeliteľná súčasť edukačného procesu ktorou je hodnotenie. Z. Straková sa v kapitole *Ako hodnotiť žiakov mladšieho školského veku na hodinách anglického*

jazyka venuje jeho významu, základným princípom, ale aj metódam hodnotenia žiakov mladšieho školského veku a príkladom zo školskej praxe.

Jednotlivé kapitoly tvoriace monografiu sústreďujúcu sa na žiakov primárneho stupňa školy sú mimoriadne hodnotné a podnetné. Autorky ich spracovali veľmi zaujímavým a hlavne praktickým spôsobom, ktorý je pre učiteľa v každodennej školskej realite nenahraditeľný. Takýto prístup je totiž nielen inšpiratívny, ale aj aktivizujúci samotného učiteľa, nielen žiaka, do ďalšej tvorivej prípravy a práce. Učiteľom táto monografia poskytuje impulz, ktorý podporí ich tvorivosť a možnosť adaptovať jednotlivé uvedené úlohy pre potreby konkrétnych žiakov. Publikácia je vhodná nielen pre učiteľov, ale aj študentov učiteľstva so zameraním na vyučovanie anglického jazyka, ktorí by sa v pregraduálnej príprave mali oboznámiť aj takýmito literárnymi zdrojmi reflektujúcimi pedagogickú prax a jej požiadavky. V závere každej kapitoly nájde čitateľ množstvo odkazov na zoznam použitej literatúry, ktorý môže byť zdrojom dôkladnejšieho štúdia danej témy. Všetky uvedené témy a úlohy nielen zaujmú, ale najmä motivujú žiakov do ďalšej práce, ktorej odmenou bude aktivita a radosť z učenia sa anglického jazyka.

AN ATTRACTIVE COMBINATION OF A POPULAR SITCOM AND PHONETIC, SYNTACTIC AND PRAGMATIC ANALYSES OF A SPOKEN LANGUAGE

Eva Reid

(Bilá, M., Džambová, A., Kačmárová, A. 2011. *Fonetické, syntaktické a pragmatické aspekty hovoreného prejavu*. Prešov: PU: Prešovská univerzita, 144 s. ISBN 978-80-555-0429-2)

The monograph written by Magdaléna Bilá, Anna Džambová and Alena Kačmárová offers an interdisciplinary overview of spoken, almost colloquial forms of three different languages – English, Slovak and German. The authors present here research, which was carried out on semantically identical utterances of spoken language, and they have chosen a very popular sitcom ‘Friends’ as the basis for their analyses. The aim was to analyse how the interrelation of phonetic, syntactic and pragmatic levels of a language can contribute to the accuracy and conciseness of sitcom discourse. The use of a popular sitcom brings a greater audience to the serious topics of phonetic, syntactic and pragmatic aspects of language. The authors chose this sitcom for its popularity among young people (also foreign language learners), also because the language is very close to the real spontaneous language (dialogues), and this sitcom was available in three different languages (English, German and Slovak), which the authors wanted to use for the analyses. The original version of ‘Friends’ was in English and the two other languages were the dubbed versions.

The monograph is divided into five chapters. The authors explicitly describe the issues, aims and methods of their research, and in the following chapters analyse individually each aspect of discourse. The first are the phonetic aspects of discourse. The aim was to follow temporal structure of speech, such as the frequency and length of pauses in 50 utterances in three spoken languages and compare them. The typology of pauses by Sabol and Zimmerman was applied and

the data was analysed statistically. The most common were the extremely short, very short and short pauses, which are typical for the dynamic sitcom style. The greatest frequency of pauses was in the English original version, while the Slovak and German versions had a lower amount and length of pauses. The reason for this might be that the English language has many monosyllabic words in comparison with the German language, which has a tendency to compose complex words by declination. The findings also show that phonetic synchronization of dubbed versions does not have to correspond with the pauses of the original language.

The next are the syntactic aspects of discourse. Syntactic analysis deals with identifying types of sentences in 50 utterances in three language versions, comparing them, and within each language version comparing relationship of phonetic pauses with types of sentences. The occurrence of various types of sentences was similar in all three languages. The biggest differences were found in the presence of simple sentences between German and Slovak versions and between English and Slovak versions. The relationship between the occurrence of pauses and types of sentences can be seen in the form of very short pauses between simple sentences. Additionally, a syntactic analysis for types of sentences was carried out on the whole episode in English, analysing 509 sentences. The findings show the dominance of simple sentences and monomial sentences over the complex ones.

The third are the pragmatic aspects of discourse. The aim was to analyze the chosen episode from the point of view of pragmatic aspects. The Grice's cooperative principle was applied for the analyses of the chosen episode and the aim was to investigate to what extent individual principles are followed (quantity, quality, relation and manner). The results show that in most cases the cooperative principles were sustained. The authors also analysed the dubbed versions and discussed the principles and limitations (phonetic, semantic and dramatic) of dubbing. There were some cases in the German and Slovak versions, when some parts of dialogues were missing and some parts of dialogues were not in the same place as in the original.

The comparison of three different language versions of the same discourse can bring very valuable findings, and a sitcom can offer a chance for such comparisons. That is why the sitcom 'Friends' is a very good choice for such analyses and comparisons, because it is very close to spontaneous colloquial speech and it is accessible in three different language versions. Unfortunately, spontaneous every day conversations do not provide us with an opportunity to do comparative analyses of three different languages.

Additionally, one of the biggest contributions of this study is how the authors managed to make such a stern topic into a very interesting one. I was present at a lecture of Magdaléna Bilá, where she was presenting the phonetic part of this research to university students and they showed a great curiosity in this topic. Phonetics is usually considered by students as a rigorous subject and such research can make the subject very attractive

VÝSKUM STRATÉGIÍ UČENIA SA V NOVÝCH EDUKAČNÝCH PROSTREDIACH

Silvia Pokrivčáková

(Horváthová, B. 2011. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learning*. Nitra: ASPA, 159 s. ISBN 978-80-89477-05-0)

Nová monografia Boženy Horváthovej zasahuje do troch, pre súčasný výskum mimoriadne zaujímavých a aktuálnych oblastí modernej lingvodidaktiky: blended learning, odborné jazykové vzdelávanie a rozvoj stratégií učenia sa. V centre autorkinho záujmu stojí tretia menovaná oblasť: ciele rozvoj stratégií učenia sa ako cesta k autonomizácii učenia alebo - ako to autorka výstižne definuje v úvodnom glosári svojej knihy – ako prostriedok, ktorý robí učenie sa rýchlejšim, zábavnejším, samostatnejším a efektívnejším (s. 7).

Blended learning si ako nové edukačné prostredie a kontext pre svoj výskum autorka zvolila preto, lebo práve blended learning (spolu s e-learningom) považuje za „spôsoby vzdelávania, ktorých podstatným znakom je individualizácia získavania, upevňovania, precvičovania a overovania vedomostí, poznatkov a zručností“ (s. 9).

V prvej kapitole autorka definuje e-learning a blended learning a zároveň prináša stručný prehľad výskumných výsledkov získaných na Slovensku a zahraničí do r. 2007. Rovnaký postup autorka zachováva v druhej kapitole, ktorá je venovaná otázkam stratégií učenia sa.

V tretej kapitole je detailne predstavený blended-learningový kurz odborného hospodárskeho nemeckého jazyka, ktorý autorka sama vytvorila a ktorý bol predmetom výskumu realizovaného v rokoch 2006-2008 v skupine 59 vysokoškolských študentov. Predmetný kurz bol vytvorený v súlade s ustanoveniami príručky UNICert® a jeho jazyková obtiažnosť zodpovedala úrovni C1 podľa SERR pre jazyky. Kurz integroval rozvoj komunikačných zručností v nemčine a odborné poznatky z oblasti manažmentu, marketingu, cestovného ruchu, podnikového hospodárstva a základov podnikového práva. Z tohto dôvodu autorka zvolila ako metodickú bázu kurzu metodiku CLIL v kombinácii s generatívnym (produktívnym) učením a ďalšími vyučovacími metódami (prezentácie, prípadové štúdie a i.).

Musím priznať, že mi v tejto kapitole chýbala podrobnejšia informácia o lingvodidaktických osobitostiach odborného jazykového vzdelávania a o spôsoboch integrácie jeho špecifického obsahu s vyššie popisovaným edukačným prostredím.

Ciele, organizácia, metodika a výsledky pôvodného výskumu sú popísané v štvrtej kapitole. Výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný kombináciou viacerých výskumných metód (rozhovory, dotazníky, škálovanie, hodnotenie študentských produktov a pod.), poukázali na to, že sledovaní vysokoškolskí študenti v rámci svojho štúdia aplikovali vo zvýšenej miere metakognitívne, afektívne a sociálne stratégie učenia sa. Naopak, veľmi málo využívali alebo vôbec nevyužívali kompenzačné a pamäťové stratégie, čo autorka vysvetľuje tým, že študenti sa v blended-learningu (a e-learningu) môžu k potrebným textom a učebnému materiálu vracat' neobmedzene často. Zaujímavým záverom je zistenie, že „študenti sa vo zvýšenej miere snažili vyhnúť prechádzaniu do materinského jazyka“, pretože pri práci a štúdiu mohli „experimentovať“, vrátiť sa, opravovať sa a to všetko bez obáv, že niečo pokazia“ (s. 118). Autorka na záver konštatuje, že frekventované využívanie najmä metakognitívnych stratégií v blended-learningu

potvrzuje hypotézu o priaznivom vplyve tejto formy vzdelávania na formovanie autonómneho prístupu študentov k učeniu sa.

Vedeckú monografiu Boženy Horváthovej - napriek takmer 5-ročnému odstupu medzi realizáciou výskumu a zverejnením jeho výsledkov - považujem za aktuálny a dôležitý príspevok k súčasnej lingvodidaktike a predpokladám, že ak sa autorka rozhodne vo výskume pokračovať (napr. jeho zopakovaním v periodických odstupoch), podarí sa jej zmapovať a popísať nové trendy v prístupoch súčasných študentov nielen k zdokonaľovaniu si svojich cudzojazyčných zručností, ale možno aj ku vzdelávaniu všeobecne.

HOW TO APPLY LEARNING STRATEGIES IN A BLENDED LEARNING COURSE OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES?

Jana Trníková

(Horváthová, B. 2011. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learningu*. Nitra: ASPA, 159 s. ISBN 978-80-89477-05-0)

Blended learning combines face-to-face classroom teaching methods with computer-mediated activities to form an integrated instructional approach. This is one of the most common definitions of this term. The goal of a blended learning is to join the best aspects of both face-to-face and online instruction. Classroom time can be used to engage students in an advanced interactive experience. Meanwhile, the online portion of the course can provide students with a multimedia-rich content at any time of the day; anywhere the student has an internet access.

The monograph deals with learning strategies in the field of language for specific purposes in connection with e-learning and blended learning. The purpose is to achieve the tangible specific goals of educational provision by increasing quality of the provided education.

The monograph is divided into two main parts – theoretical and practical. First two chapters are rather theoretical and they focus on e-learning, blended learning and learning strategies in general. The author describes fundamental terms, various views on e-learning and blended learning as innovative approaches to education, but also on advantages and disadvantages of e-learning from the student's point of view. This part also includes research of various authors emphasizing mainly the necessity of feedback, first experience with the on-line communication, problems with written forms of communication, technical problems etc. The author emphasizes the necessity of understanding the students' learning strategies, because of the absence of teacher's personality in this type of education.

The second chapter deals with learning strategies as well as researches in the field of language learning in the traditional type of education focused on using learning strategies by students of foreign languages and researches supported by IT. The author describes and emphasizes the most common methods in this field such as interview, questionnaire, diaries and SILL (Strategy Inventory for Language Learners) questionnaire, which can be inspiring for further research. It is also the way how to encourage the students to learn effectively. This subchapter also deals with characteristics of learning strategies and the basis of learning strategies, which involves various systems of classification established by several authors.

The theoretical part focuses on the course of business language created by the author of the monograph entitled “Special language I-V”. This course was taught in the accredited study programme of the Department of Culture and Tourism Management in Constantine the Philosopher University in Nitra. Combination of the e-learning and face-to-face instruction creates the content of the course in German language using authentic materials, special literature and on-line sources. Horváthová describes also the main goal, content, teaching methods and techniques, which are inspiring for every reader interested in this topic.

The last two subchapters focus on a conducted research and obtained results. We can see how well the author managed to link her theoretical knowledge with practice. This part is motivating for further application in teaching. The obtained results are supported by graphs of selected items. The glossary is also valuable, as it contains non-traditional terms and their explanations.

Finally, it can be stated that the Horváthová’s monograph “Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learningu” can be a helpful and inspiring guide for teachers and students, too. I recommend it to teachers interested in the instruction supported e-learning and blended learning. It can be the way how to help our students with an investigation into their own learning strategies in the field of studying foreign languages. This publication is both – theoretical and practical. Therefore, it can be a helpful source for future research into this, truly interesting and innovative method.

RESEARCH ON RESEARCH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Mária Schmidtová

(Pokrivčáková, S. et al. *Research in Foreign Language Education*. Brno: MSD, 2012. 229 s. ISBN 978-80-7392-193-4)

Research in foreign language education, belongs to the crucial national and transnational efforts in order to enrich and support educational theory, as well as educational practice. The inevitable interlinking between educational research and teaching- learning process has been formed mainly abroad, while Slovak research and educational practice has followed foreign models. The publication with the homonymous title, *Research in Foreign Language Education*, is just one of those books which aim is to bridge these two banks- foreign language education and educational research. This publication has the nature of monograph edited by Silvia Pokrivčáková, first published in 2012 by MSD Brno in the Czech Republic. The monograph starts with a brief introduction outlining the thematic frame of the work, which is further developed in eight scientific studies. These studies are written by university lecturers and doctoral students working in linguistic teaching area in Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak University of Agriculture in Nitra and Trenčín University of Alexander Dubček. Specific information about authors together with their pictures can be found at the end of the book

The first chapter of the publication is written by the editor, Silvia Pokrivčáková, and its title is *Latest Developments in Foreign Language Education Research in Slovakia* (p. 9). This chapter

defines the main terms of foreign language education (FLE) research, elucidates principles and goals of such research as well as the difference between qualitative and quantitative research and their methods. I have to note that the complex topic is processed objectively and accurately and so it creates theoretical basis that enables the reader to grasp the gist of the issue. What I found interesting and important in this chapter is the focus of the author on the specifics of FLE research in Slovakia. It is emerging from her experience and analysis of 139 scientific studies published in 8 conference proceedings *Foreign Languages and Cultures at School*. Alarming findings are transparent, summarized in several key points. They clearly show that FLE research in Slovakia is not deeply anchored and connected to teaching practice. For all that, these unflattering findings have a silver lining since they help us to see the reality and they call for a necessary change. However, the author does not provide concrete suggestions of solutions but she leaves space for specific issues, which are analysed in next chapters from different viewpoints.

The author of the second chapter, Eva Reid, focuses on the observation in foreign language pedagogy research (p. 29). This chapter is divided into two parts- theoretical, in which she introduces the basic principles of observation, and practical, in which she pays attention to implementation of the process and outcomes of observation within 19 scientific studies. The chapter is highly scientific, along with the main theme, which is observation, several lateral lines of reasoning are unfolded and so they complete an overall picture of qualitative and quantitative research. I would like to highlight advanced detailing of observation methods and observation process, which result in a clear summary. For better transparency of the text I would appreciate data in graphs, schemes or charts. Another formal shortcoming concerns to the “uniformity” of the text. It could be divided into more chapters or subchapters to allow for a better orientation of the reader within the text.

In their study, Elena Kováčiková and Renáta Prokejšová write about the use of focus groups in educational research (p. 62). The term “focus groups” might be known from areas other than pedagogy or education, or for some of us it may be completely new. As in the foregoing chapters, the theoretical part shows the reader the basic notion of this phenomenon and is supported by examples and analyses of utilization of focus groups in foreign language learning. A specific part of this chapter is its empirical section building on the research outcomes of the authors, where they describe how they used focus groups in teaching English for academic purposes to students of the Slovak University of Agriculture in Nitra. The authors bet on concreteness and tangibility because except the description of goals, methods and results of their research they also offer examples of transcribed dialogues within the focus groups and subsequent SWOT analysis of these dialogues. I believe that this strategy underlines credibility of the study and at the same time it offers a model for working with such groups as well as a model for analysis of received data. This can help to create an overall picture about how to implement focus groups into teaching-learning process.

Qualitative research is still more and more oriented to use of case studies. The case study method in language pedagogy research is the topic of the fourth chapter of which the author is Silvia Hvozdíková (p. 88). The chapter is easy to read, the pieces of information are clear and accurate. The one thing I missed while reading the chapter was the lack of examples from teaching practice. In subchapter titled *Case study in Language Pedagogy Research* I expected not only positive argumentation for using case studies and description of research process, but also some illustrations and examples of applications of case studies in teaching-learning process within educational research. The author states that this method is often criticised because of its so

called “unscientific” outcomes. It is possible that the analysis and use of examples from practice can provide valuable counter-argument against such criticism.

In the next chapter Božena Horváthová deals with diary studies as a research tool in investigating language learning (p. 108). This chapter concludes the foursome of qualitative research methods within the publication. The author is knowledgeable and uses a sophisticated style, which may prove difficult to engage with for beginner researchers in the field. In the next part of her study, she analyses outcomes of 16 scientific studies and so gives space to see the current issue from various angles. I dare to say that from practical angle the chapter is inspirational, offering teachers in practice impulses of how to use diaries and diary studies in educational practice. Dichotomous nature has the chapter titled *Diary Studies in Language Learning and Research Context*. Its main content is five- page profiling of sources of analysed studies what is, on one hand, redundant, but on the other hand this overview can help readers to orientate in heap of sources or students in writing their thesis.

Very interesting contribution in the publication is the chapter written by Karina Turčinová titled *The Measurement of Test Difficulty and Didactic Effectiveness of Didactic Texts* (p. 144). In this chapter, the main characteristics of didactic texts, along with ways of their measurement, are discussed. The author relies mainly on research of Czech and Slovak authors. I consider this step bold and concurrently effective. It is bold because, as the author herself claims, this issue does not have built stable base at the domestic territory and it is effective because such attitude helps to build and deepen this base. The study contains six examples of didactic texts measurement. They are not oriented only to linguodidactics, but also to Biology or Geography, which seems to interfere with the theme of the publication oriented to foreign language education.

The last two chapters are devoted to experiment in linguodidactic research. The author of the seventh study, Zuzana Rebičová focuses on the application of experiment in e- learning research (p. 168) and the author of the eighth study, Zuzana Fischerová analyses the role of experiment in foreign language vocabulary acquisition (p. 193). It might be said that these two chapters are interlinked- Zuzana Rebičová states and explains the main terms and categorizes and groups different types of experiments. Zuzana Fischerová, on the other hand, works with the terms and goes into greater scientific depth. Simultaneously, she concentrates on validity and reliability of experiments and proposal of research sample. In the second part of their studies both authors analyse and compare 10 and 13 scientific papers applying experiment in their research and they subsequently offer the outcomes of their findings, which admittedly support the notion of using experiments in pedagogical and linguistic research.

In general it can be stated that the monograph *Research in Foreign Language Education* can serve as a helpful guide to diverse audience. First of all, I recommend it to teachers who are at the same time researchers dealing with research and education in practice. Every day, they are in contact with students, so they can find there interesting impulses, ideas and hints for their work. It is important to state that this publication is written by Slovak authors knowing teaching and learning conditions in Slovakia, and therefore this monograph can also fit to Slovak students studying pedagogy and foreign language education and help them to make an overview about domestic research in foreign language education, and research from abroad.

LITERÁRNOSŤ, MEDZILITERÁRNOSŤ, LITERATÚRA

Anton Pokrivčák

(Dvojrecenzia na Koprda, P. (ed.). 2009. *Medziliterárny proces VI. Teórie medziliterárnosti 20. storočia I*. Nitra: UKF, 540 s. ISBN 978-80-8094-625-8 a Koprda, P. (ed.). 2010. *Medziliterárny proces VI. Teórie medziliterárnosti 20. storočia II*. Nitra: UKF, 608 s. ISBN 978-80-8094-753-8)

Podnetom k napísaniu recenzie na tieto antológie textov o medziliterárnosti bol názov uvádzajúceho článku Pavla Koprdu, ktorý absolútne jasne vyjadruje to, čo sa už dlhší čas deje v oblasti literárnej vedy – „Svet je rozmanitejší, ako ho vidí literárna veda“. Kto pozná súčasnú (najmä americkú) literárnu vedu, alebo jej nepodarenú a takmer smiešnu podobu nazvanú „teória“, a v literatúre hľadá predovšetkým literatúru, musí s týmto tvrdením len súhlasiť. Americkým literárnym teoretikom sa totiž podarilo urobiť z reflexií o literatúre, o jej tematizácii individuálnych a univerzálnych hodnôt, mechanickú zlátaninu vyprázdnených ideologických floskúl. Namiesto analýzy „literárnosti“ je súčasný výskum literatúry podľa Koprdu „diskusiou rás, pohlaví, intelektuálov, sociálnych vrstiev, sveta severu a juhu, západu a východu, prepodstatnením kultúry, dejín národa, štátneho útvaru, civilizácie (napríklad západoeurópskej), sociálnej psychológie, psychoanalýzy, semiotiky, priestorom na scientistickú diskusiu vied (9).

Antológie *Medziliterárny proces VI* a *Medziliterárny proces VII* si kladú za cieľ sproblematizovať práve takéto jednostranné prístupy prostredníctvom textov reflektujúcich základné stupne vo vývine „medziliterárnosti“, ktorá je primárnym konceptom pre porovnávaciu literatúru. *Medziliterárny proces VI* začína francúzskym štádiom uvažovaní o podstate porovnávej literatúry, svetovej literatúry a medziliterárnosti (Fernand Baldensperger: „Porovnávaná literatúra. Slovo a vec“). Po nej nasleduje obdobie ruských formalistov (Boris Ejchenbaum: Teória „formálnej metódy“ a Jurij Tyňanov: „O literárnom vývine“). Z nasledujúcich štúdií je nutné poukázať najmä na príspevok René Welleka a jeho obavu z krízy porovnávej literatúry, ako aj na teoretický vklad slovenských literárnych vedcov (Mikuláš Bakoš a Dionýz Ďurišin). *Medziliterárny proces VII* posúva diskusiu o podstate medziliterárnosti viac do prítomnosti, najmä článkami týkajúcimi sa kultúrnych a postkoloniálnych štúdií. Vyskytujú sa tu však aj kapitoly pertraktujúce slovanskú medziliterárnosť, genológiu, imagológiu, slavistiku, ako aj latinskoamerickú medziliterárnosť, europocentrizmus, atď.

Obidve spomínané antológie možno smelo považovať za unikátny počin na poli slovenskej literárnej vedy. Jeho unikátnosť spočíva najmä v širokospektrálnej internacionalizácii literárnovedných skúmaní, na čo na Slovensku nie sme zvyknutí, alebo si na to zvykáme len veľmi ťažko. Súvisí to pravdepodobne s menšou schopnosťou staršej generácie literárnych vedcov čítať konštitutívne literárnoteoretické texty v origináli alebo so snahou mladšej generácie vychádzať len z najnovších, tzv. postmoderných zdrojov. Pre obe spomínané skupiny sú tieto antológie prínosom – nielenže prinášajú niektoré základné diela literárnovedného uvažovania preložené do slovenčiny, ale sústreďujú pozornosť aj na iné, v súčasnosti nie populárne teoretické analýzy, ktoré ale tiež významným spôsobom prispeli k formovaniu súčasných názorov na literárnu vedu.

Výrazné pozitívum oboch antológií spočívajúce v šírke teoretického záberu sa v niektorých miestach zdá byť „zatienené“ heterogénnosťou jednotlivých textov a ich slabšou organizáciou do vývinových celkov. To sú však záležitosti formálneho charakteru a nijakým spôsobom neznižujú teoretické bohatstvo textov. Skôr naopak, antológie poukazujú na komplexnosť fenoménu

literatúry, literárnosti a medziliterárnosti, ktoré sa v žiadnom prípade nemôžu redukovať na výrazy módnych trendov ani ideologických aspirácií akéhokoľvek jednotlivého obdobia. Obidve knihy sú tak cenným zdrojom teoretických poznatkov aj pre študentov cudzích jazykov v kurzoch dejín jednotlivých národných literatúr, ako aj v literárnokritických a teoretických kurzoch.

Cudzie jazyky a kultúry v škole 9

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Editorka: Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 60 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2012

ISBN 978-80-558-0184-1

EAN 9788055801841