

Current Issues in Teaching Foreign Languages

Silvia Pokrivčáková (ed.)

muni
PRESS

**Masaryk University
Faculty of Education**

**Current Issues
in
Teaching Foreign Languages**

Silvia Pokrivčáková (ed.)

Brno 2011



KLÍŠ
KATEDRA
LINGVODIDAKTIKY A
INTERKULTURNÝCH
ŠTÚDIÍ



Editor:

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Authors:

PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.

PaedDr. Danica Gondová, PhD.

doc. PhDr. Jana Hartánská, PhD.

doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

PhDr. Lucia Jechová, PhD.

doc. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.

doc. Zuzana Straková, PhD.

PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

Reviewers:

doc. PhDr. Magdaléna Bilá, CSc.

PhDr. Katerina Veselá, PhD.

© 2011 Silvia Pokrivčáková et al.

© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5608-4

TABLE OF CONTENTS

Introduction	7
EXPERTNOST UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ SE ZŘETELEM K VÝUCE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI / FOREIGN LANGUAGE TEACHER EXPERTISE AND TEACHING PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Věra Janíková	9
HOPING AGAINST HOPE IN PRIMARY ELT Zuzana Straková	43
THE IMPORTANCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BABIES WITHOUT INHIBITIONS Lucia Jechová	60
CUDZOJAZYČNÝ TEXT A KONTEXT V RECEPCII ŽIAKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY Eva Tandlichová	83
UNDERSTANDING TEACHING LISTENING AND READING COMPREHENSION SKILLS Danica Gondová	107
NOVÉ PRÍSTUPY V TVORBE UČEBNÍC CUDZIEHO JAZYKA Jana Harťanská	128
CORPORA – SOURCE NOT JUST FOR LINGUISTS Ivana Cimermanová	138
THE CORRELATION OF EXTRAVERSION AND L2 PRONUNCIATION QUALITY Zdena Kráľová	162
LA PRODUCCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA DE LA CORTESÍA VERBAL EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA Y PRAGMALINGÜÍSTICA Eva Stranovská, Zuzana Fráterová	192

Editorial Note:

The contents and language accuracy of studies are the sole responsibility of the authors and publication shall not imply the concurrence of the editor or the publisher.

Introduction

Like the three previous monographs (*Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*, 2008; *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*, 2009; *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*, 2010), the present book *Current Issues in Teaching Foreign Languages* includes the results of some of the latest research activities in the field of language pedagogy in the Czech and Slovak Republic.

Language pedagogy as an interdisciplinary and integrative pedagogical theory studies and formulates the best ways to communicate the latest knowledge in English language studies into educational processes at various types and levels of schools. In other words, language pedagogy intermediates the knowledge of “mother sciences” (English linguistics, applied linguistics, literary studies of literatures written in English, studies of the cultures of English speaking countries, etc.) from inner academic community to outer audience, here to teachers and learners of English (for the definition of the relationships between “branch pedagogies” and “mother sciences”, see Janík, T. – Slavík, J.: *Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém*, In *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 54-66. ISSN 1802-4637).

Although it seems that the range and scope of problems studied by language pedagogy have not changed dramatically during recent years, it is obvious that some of them have become more dominant and urgent than other ones. Nowadays the research focus has been on the areas of teaching foreign languages to specific learner groups (learners with special educational needs, very young and young learners, learners with specific professional needs, etc.), implications of psycholinguistics, sociolinguistics and neurosciences for teaching foreign languages, and searching for the most effective ways of evaluating learning outcomes. These areas are reflected in 10 chapters of the present monograph.

The editor and the authors of the monograph would like to express their gratitude to the reviewers of the issue, doc. PhDr. Magdaléna Bilá, CSc. and PhDr. Katerina Veselá, PhD., whose valuable notes helped improve the text and its focus. Special appreciation is due to doc. Světlana Hanušová, Ph.D. for her collegial support and help with securing the monograph's publishing.

Editor

EXPERTNOST UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ SE ZŘETELEM K VÝUCE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Věra Janíková

Expert – expertnost

Expertnost (*expertise, die Expertise*) označuje vynikající výkon jedince v určitém oboru/oblasti jeho působnosti. Výzkum expertnosti zkoumá od začátku 70.let minulého století procesy zpracování informací v souvislosti s fungováním paměti, znalostní základnou a schopností řešit problémy jedinců-expertů. Ve velmi často citované definici Posnera (1988) je expertem označována osoba, která v určitém oboru/na určitém poli dosahuje trvale – tedy ne náhodně nebo jednorázově – vynikajících výkonů. Tato definice staví experty do srovnání s jinými osobami, zpravidla s tzv. novici, kteří v dané doméně dosahují nižších výkonů, stojí zpravidla na počátku své profesní dráhy, nemají dostatek zkušeností v dovednostní rovině a vykazují jisté deficity i ve znalostní základně (ale experty se stát mohou).

Toto kontrastivní srovnávání expertů a noviců představuje ústřední metodu výzkumu expertnosti (např. Voss, Fincher-Kiefer, Green & Post, 1986). Na základě srovnávání jsou získávány nové poznatky o rozdílech a shodách v kognitivních strukturách a procesech zpracovávání informací expertů a noviců. Neboť nabývání expertnosti je chápáno jako proces učení (osvojování znalostí) a procvičování/nácviku (rozvoj a osvojování dovedností). Kontrastivní srovnávání tak dovoluje i přes jeho průřezovou povahu rovněž (normativní) výpovědi o procesu získávání/nabývání expertnosti.

Studie zabývající se kontrastivním srovnáváním ukazují, že experti se vyznačují zejména rozsáhlými znalostmi, velkými zkušenostmi ve styku s (typickými) požadavky kladenými na výkon určité profese (tzv. domény), efektivitou a nízkou četností chyb a omylů. Podle de Goota (1965) byla zvláštní schopnost dosahovat vynikajících výsledků u expertů zaznamenána jako předmět výzkumu nejdříve u hráčů šachu. Již jednoduchý paměťový test ukázal významné rozdíly mezi expertem a novicem/popř. začátečníkem při hře v šachy: Pokusným osobám byla na 10 sekund prezentována šachovnice

s určitým rozložením 28 šachových figurek. Začátečníci a méně zkušení jedinci si poté vzpomněli na přesné postavení 2–7 figurek, zatímco šachisté-experti si dokázali vybavit postavení téměř všech figurek ve smyslu celkového obrazu dané šachovnice.

Pro vysvětlení rozdílů v kapacitě/výkonu paměti mezi experty a novici vyvinuli Chase a Simon (1973) teorii, kterou nazývají *pattern recognition* (rekognice struktur). Podle této teorie vnímají experti konfigurační stimulus (jako např. umístění figurek na šachovnici) ne jako nahromadění jednotlivých figurek, ale jako vyšší strukturovaný celek – dospěli tak k vyššímu typu strukturovaných znalostí. Tyto znalosti byly konstruovány pomocí relací mezi jednotlivými figurkami (např. prostorová blízkost, stejná barva). Chase a Simon (1973) zjistili, že paměťově relevantní struktura obsahuje 3–4 figurky. Jeden expert uvedl, že se podle svého názoru naučil několik tisíc těchto struktur a uložil si je s konkrétní „etiketou“ (znakem) v dlouhodobé paměti. Jestliže se tedy tento expert podívá na pozici na šachovnici s 28 figurkami, rozpozná najednou více struktur. K úspěšnému zvládnutí této paměťové úlohy mu stačí, když si vyvolá ve své krátkodobé paměti jejich „etikety“ (znaky) a využije jich při vybavování si z paměti při rekonstrukci figurek. Matematicky viděno stačí, když je v paměti uchováno jenom 7 struktur – ne tedy 28 figurek – a to je v souladu s magickým počtem 7 ± 2 jednotek (Miller, 1956). Při řešení paměťových úloh bez šachovnice (tedy v pedagogickém pojetí bez znalostí oborového obsahu) však paměť expertů nebyla lepší než paměť noviců.

V řadě dalších výzkumů bylo potvrzeno, že experti se oproti novicům vyznačovali nejen větším počtem strukturovaných a tím pádem i dostupných znalostí, ale i tím, že tyto znalosti byly zároveň kvalitativně rozdílné. Znalosti experta jsou více propojeny s konkrétním jednáním, s konkrétní činností, přičemž se dynamicky mění, obsahují temporální aspekty, které umožňují flexibilně jednat v nových situacích. Tyto aspekty jsou podmíněny zkušenostmi, což poukazuje na pedagogické implikace. Pro určení znaků experta nestačí pouze testování/ prověřování toho, jak zkoumaní jedinci řeší jisté úlohy, které nejsou ukotveny ve specifickém kontextu, ale větší pozornost je třeba věnovat konkrétním postupům, které umožňují zjistit jejich dovednost je řešit v konkrétní situaci. V této souvislosti vznikly nové směry ve výzkumu expertnosti, v nichž se prosazují přístupy, které kladou do popředí praktické dovednosti a reflektované uvědomění si vlastní expertnosti.

Příklon k praktickým znalostem a dovednostem a reflexi profesního jednání se odráží v řadě výzkumů, přičemž se v nich vychází z tradice experimentálního přístupu v psychologii učení. Špičkový výkon se vysvětluje především jako výsledek procesu učení společně s dlouhodobým (reflektovaným) tréninkem. Jako příklad zde můžeme uvést výzkumy v oblasti dosahování špičkových výkonů ve srovnávacích studiích u hráčů na violoncello (Kraemer, 1991, *Biografie a každodenní život hudebníka z povolání*). Významnou proměnnou zde byl faktor času (například omezení volného času pro cvičení na nástroj), rozsah a intenzita cvičení/tréninku. Výzkumný vzorek tvořily 3 skupiny violoncellistů, využito bylo smíšeného designu výzkumu, přičemž převládaly metody biografické:

- polostandardizované rozhovory o hudební biografii respondentů, o struktuře, rozsahu a časovém rozložení jejich cvičení (tréninku) činnosti a o plánech rozvoje svých cílů;
- deník (1 týden, každý respondent);
- na závěr rozhovoru byly s respondenty sestaveny jejich tabulkové životopisy hudebně významných událostí, na kterých se aktivně podíleli.

Všichni respondenti se nacházeli v 2. fázi rozvoje své expertnosti, tedy stáli na začátku své profesionální kariéry, začínali si sami kontrolovat cvičení a rozsah tréninku. Jednalo se o studenty Vysoké školy umělecké v Berlíně, z čehož první dvě skupiny studovaly ve stejném oboru a jednotliví členové byly nominováni svými vyučujícími za „nejlepší“ (hojná účast a šance uspět na mezinárodních soutěžích a v mezinárodní konkurenci). Třetí skupina byla tvořena účastníky vzdělávacího kurzu/studia učitelů hry na violinu, které nevyžadovalo zvláštní vstupní předpoklady. Všechny skupiny byly paralelní vzhledem k věku (průměr 23 let) a pohlaví. Výsledky jednoznačně potvrdily statisticky významnou shodu mezi reflektovaným regulováním času a rozsahu tréninku a špičkovým výkonem.

Závěrem uvádíme charakteristiku praktických znalosti experta tak, jak je koncipoval Eteläpelto (1993):

- praktické znalosti mají svou základnu v praxi, jsou konstruovány při praktickém řešení problémů v reálných pracovních kontextech v průběhu delšího časového úseku, přičemž se zároveň uskutečňuje reflexe a ověřování znalostí již nabytých;
- praktické znalosti jsou subjektivní rekonstrukcí znalostí v oblasti dané domény;

- praktické znalosti představují znalosti o procedurálních dovednostech s vysokým stupněm aplikovatelnosti;
- praktické znalosti jsou vázány na daný kontext, jsou úzce spojeny s motivujícími nebo omezujícími rámcovými podmínkami;
- praktické znalosti lze označit jako znalosti *tacitní*, které nelze bez příslušných opatření verbalizovat.

Jednou z cest k osvojení praktických znalostí spočívá ve využívání zkušeností, které byly prožity v relevantních epizodách v rámci dané domény.

Následující kapitola je věnována stručnému nástinu konstruktů učitel-expert a vybraným otázkám expertnosti učitele obecně a adaptivnímu modelu učitele experta se zřetelem k výuce cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 Učitel expert

Z mnoha empirických výzkumů ke kvalitě výuky (např. Helmke, 2003, 2006; Handt, 2003) vyplývá, že profesně dobře připravený učitel se svým stylem výuky patří k rozhodujícím činitelům ovlivňujícím jak procesy vyučovacího procesu, tak i procesy učení žáků a jejich výsledky. Z toho vyplývající závěr, že hlavním činitelem ovlivňujícím kvalitu vzdělávacího procesu je učitel, je již po dlouhá léta všeobecně přijatým konsenzem, který tvoří jedno z hlavních východisek současného pedeutologického výzkumu, který se se zvýšenou pozorností zaměřuje na otázky spojené s profesionalizací učitele. Klíčovým tématem se zde stává výzkum učitele-experta a „expertní výkon učitelské profese“ (Píšová, 2010, s. 242).

Položíme-li si otázku, co označují pojmy *učitel – expert* a *expertní výkon učitele*, můžeme se při hledání odpovědi obrátit k výše uvedeným obecným – ne na konkrétní doménu (profesi) zaměřeným charakteristikám. Zároveň je na tomto místě třeba upozornit na to, že pojem *expertnost* se začíná významně etablovat i v pojmovém aparátu českého pedagogického diskurzu. Ericsson (2006, cit. in Píšová, 2010, s. 243) vztahuje expertnost „k charakteristikám, dovednostem a znalostem, které odlišují experty od začátečníků či méně zkušených jedinců.“ Expertnost je vnímána jako naučitelná, příčiny jsou spatřovány ve zkušenosti, praxi a v (inteligentním) osvojování rozsáhlých znalostí.

Učitelem – expertem je podle Grubera (1994) a Berlinera (2004) kvalifikovaný, zkušený a kvalitní vzdělavatel, kterého respektují jeho žáci i odborná veřejnost, své žáky vzdělává i vychovává, zajímá se o jejich potřeby, respektuje jejich individuální předpoklady kučení a má bohaté znalosti

vyučovaného předmětu. Bromme (2008, s. 159) rozumí pod pojmem *expertnost učitele* „znalosti a dovednosti vztahující se k profesi učitele“. Toto pojetí je charakteristické pro psychologicky zaměřený výzkum konání učitele. V pedagogickém a sociologickém výzkumu k učitelské činnosti hovoříme o profesních znalostech a dovednostech a o povolání učitele jako o profesi. Znalosti a jednání učitele – experta stojí v přímé souvislosti s požadavky, které jsou na něho kladeny. Teoretická rekonstrukce požadavků na kvalitního učitele se opírá o poznatky empirických výzkumů k podmínkám učení se ve škole.

1.2 Profesní znalosti a dovednosti učitele – experta

Bromme (2008, s. 163-164) upozorňuje na to, že pedagogicko-psychologický výzkum výuky poměrně dlouho ignoroval její obsahy a soustřeďoval se na oborově specifické způsoby jednání. Adaptivita učitelovy konativní činnosti spočívá v zásadě v rozhodnutích, v nichž se navzájem propojují oborově obsahové a na žáka zaměřené aspekty. I studie zabývající se kategoriálním chápáním procesu vyučování ukazují propojení oborových a didakticko-metodických aspektů. Empirické analýzy výuky dále prokazují, že i při identickém kurikulu lze identifikovat velké rozdíly v didaktickém přístupu při úspěšném učení (ibid.). Tyto závěry upozorňují na vysoce individualizované a integrované profesní znalosti učitele, které se konstruují v průběhu jeho pracovní kariéry. Jedná se o obecně a oborově didaktické a psychologické znalosti společně se specifickými subjektivně zabarvenými zkušenostmi z výuky. Pro vzdělávání učitelů je třeba vytvořit takové modely, které danou integraci expertních znalostí umožňují. V návaznosti na Schulmana (1986) hovoří Bromme (2008, s. 164) o následujících znalostech kvalitního učitele: *znalosti oboru, kurikulární znalosti, znalosti filozofie školního předmětu, znalosti z obecné didaktiky, oborově specifické pedagogické znalosti a diagnostickou kompetenci*.

- *Znalosti oboru*. V daném případě se jedná se o znalosti vyučovaného oboru – *content knowledge* (např. pro učitele němčiny se jedná o znalosti germanistické filologie a sociokulturních skutečností).
- *Kurikulární znalosti*. Pro výuku relevantní koncepty se nemohou opírat pouze o znalostní základnu příslušných vědeckých disciplín, mnohem výrazněji se v nich odrážejí představy o obecných vzdělávacích cílech, které společně s učivem a metodicko-didaktickým konceptem tvoří základ kurikulárních dokumentů.

- *Filozofie školního předmětu.* Pod tímto pojmem Bromme (2008) rozumí přesvědčení, která se dotýkají nabývání, proměn a reflexe znalostí, které mají být ve škole v daném předmětě zprostředkovávány. Ve výuce cizích jazyků můžeme v této souvislosti uvést například proměny při zprostředkovávání sociokulturních aspektů, kdy v nedávné minulosti byla pozornost zaměřena na faktografické znalosti (tzv. kognitivní přístup při zprostředkování reálií), přičemž v současné době se faktografické znalosti stávají pouze pomocnými obsahy. Hlavním cílem se stává rozvoj interkulturní kompetence, nácvik strategií interkulturní komunikace, výchova k porozumění jiným kulturám tak, jak jej definuje tzv. interkulturní přístup při zprostředkování reálií (srov. Pauldrach, 1992).
- *Znalosti z obecné didaktiky.* Sem řadíme znalosti o plánování výuky, interakci ve školní třídě, strategiích výuky apod.
- *Oborově specifické pedagogické znalosti* (tzv. pedagogická znalost obsahu – *pedagogical content knowledge*). Tyto znalosti jsou orientovány na specifika organizace výuky daného oboru. Empirické analýzy ukazují, že kvalita a rozsah těchto znalostí mohou mít významný vliv na úspěšnost žáků při jejich učení. Proto se oborová didaktika musí stát nezbytnou součástí studijních plánů pro přípravu budoucích učitelů, v našem případě didaktika cizích jazyků.
- *Diagnostická kompetence.* Pod tímto pojmem rozumíme schopnost učitele ohodnotit žákovské výkony (např. pomocí známek), ale i schopnost učitele vnímat a rozpoznat popř. pomocí metod pedagogicko-psychologické diagnostiky individuální předpoklady žáků k učení, jejich silné i slabé stránky, nabídnout jim vhodné učební strategie, a to vše v souladu s jejich kognitivním vývojem.

1.2.1 Diagnostická kompetence učitele cizích jazyků jako součást expertnosti při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Expertní výkon učitele cizích jazyků vzhledem k jeho práci s žáky s poruchami učení a chování vyžaduje velmi širokou znalostní a dovednostní základnu. Kromě znalostí oboru společně s pedagogickými znalostmi oboru, kurikulárních znalostí a znalostí filozofie předmětu je nezbytné, aby si osvoji rovněž odpovídající znalosti z oblasti speciální pedagogiky, vývojové psychologie, vývoje řeči, neurolingvistiky, psycholingvistiky a pedagogické diagnostiky, které vytvářejí základnu pro rozvoj učitelovy *diagnostické kompetence*. Neboť pro efektivní a na žáka zaměřenou organizaci výuky nezbytně patří schopnosti zjistit, jak se žáci učí a jaké předpoklady k učení

z hlediska fyziologického i psychologického lze u nich identifikovat, umět poté tento stav interpretovat a vyvozovat z toho potřebné závěry. Zároveň je třeba zjišťovat, co žáci k danému časovému okamžiku umí, popř. neumí, jak si osvojili obsahy učiva – v našem případě daného cizího jazyka. Přitom by neměly být chyby vnímány jako „hlášení“ nedostatků, ale jako návod k dalšímu kroku při žákově individuálním osvojování jazyka. Další významnou funkcí diagnostické kompetence (ve smyslu hodnocení) je také poskytnutí zpětné vazby samotným žákům i jejich rodičům, což je vhodné doplňovat i sebehodnocením žáků. Tyto zpětné vazby dávají učitelům podněty k pozorování a reflexi vlastní výuky, k iniciaci ověřování různých výukových postupů učitele a vyvozování závěrů pro jejich inovaci, tzn. že napomáhají rozvíjet učitelovu *adaptivní expertnost* (viz níže).

Hlavním cílem pedagogické diagnostiky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je získat potřebné a spolehlivé informace o jejich procesech učení se cizím jazykům. Tyto procesy učení, „pomocí nichž si jedinec rozšiřuje, koriguje a přehodnocuje své znalosti, dovedností i způsoby jednání jsou analyzovány v různých psychologických disciplínách. Procesy učení, které umožňují získávání a rozšiřování znalostí, leží dále v centru pozornosti zejména kognitivní psychologie a stávají se častým předmětem výzkumu v oblasti inteligence. Již práce Piageta ukázaly přímé souvislosti mezi chybným řešením problému a kognitivními procesy“ (Ricken, 2009, s. 476). V 80. letech minulého století se ve speciálně pedagogické psychologii etabluje pojem diagnostika procesu učení (*diagnostic assessment, dynamic assessment*) a je ve významné míře vyžadována i od učitelů cizích jazyků, přičemž se postupně stává jedním z obsahů učiva v rámci vysokoškolské přípravy i dalšího vzdělávání. Tato diagnostika by měla být chápána jako systematické a reflektující pozorování procesů učení všeobecně nebo konkrétně s ohledem na zacházení pedagoga s předmětem výuky. Jako kritéria posuzování při pozorování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich učení se cizím jazykům je třeba volit jejich individuální zvláštnosti v co nejširším spektru (kognitivní, emocionální i sociální dimenzi s přihlédnutím k psychickému i fyzickému vývoji žáků).

Podle Rickenové (2009, s. 447-478) můžeme rozlišit v obecné rovině různé typy pedagogické diagnostiky, k nimž tato autorka řadí: *diagnostiku vývoje výkonu, diagnostiku předpokladů k učení a dílčích kompetencí, diagnostiku variability podmínek k učení a diagnostiku zaměřenou na strategie učení*.

- *Diagnostika vývoje výkonu.* Při této diagnostice se vychází z předpokladů, že procesy učení musí být odvozeny od výsledků učení. V tomto případě je třeba zjišťovat změny ve výkonnosti žáka a vždy dle potřeby realizovat potřebné intervence. Výkony žáků jsou v tomto případě přezkoumávány pomocí úloh, jež mají shodnou strukturu (v jazykové výuce například při přezkoušení pokroku ve schopnosti porozumět slyšenému textu všichni žáci řeší úlohu s výběrem správné odpovědi).
- *Diagnostika předpokladů k učení a dílčích kompetencí.* Četné studie k vývoji výkonu ve škole prokázaly význam předpokladů žáka k učení a jeho dílčích kompetencí (myšleno je zde např. problémy při psaní a čtení: dysgrafie, dysortografie a dyslexie), přičemž poruchy učení korelují s předpoklady k učení. Jako příklad lze uvést osvojování psané podoby jazyka, které je ovlivňováno schopností fonologického uvědomování již v předškolním věku, což lze diagnostikovat. Tyto obtíže se mohou projevit i při osvojování cizího jazyka a učitel by měl získat alespoň základní znalosti o dané problematice tak, aby mohl v cizojazyčné výuce adaptovat své postupy a metody se zřetelem k potřebám i předpokladům těchto žáků. K nástrojům pro diagnostiku tohoto typu existuje řada modelů, které mohou pomoci úloh různého typu diferencovaně posuzovat výkony žáků.
- *Diagnostika variability podmínek k učení.* Procesy učení a jejich změny bývají ovlivněny i v případě, jestliže se mění podmínky. V daném případě je cílem diagnostiky zjistit, jak sestavit úlohy tak, aby bylo jejich řešení úspěšným. Nabízí se zde například opakování úloh, předložení částečného řešení nebo demonstrace řešení. O žácích s poruchami učení tak můžeme získat informace, které přesahují rozsah výsledků získaných při běžném vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou, navíc úzce propojených s učením se cizímu jazyku.
- *Diagnostika strategií učení.* Hlavní metodou této diagnostiky je analýza chyb či chybných řešení. Ta vede k hypotézám o tom, jaké strategie byly použity k řešení jednotlivých úloh. Jestliže například hodnotíme kvalitu psaného projevu, lze poté odvodit, zda si žák vybavuje uložené představy o slově nebo převádí hlásky na písmena a opírá se o pravidla pravopisu.

Diagnostická kompetence učitele cizích jazyků úzce souvisí s *heterogenitou* školní třídy, ve které se učí společně s ostatními i žáci s poruchami učení, popř. se speciálními vzdělávacími potřebami. Degenová (1999, online) označuje žáky s poruchami učení za ty, „jejichž vývoj byl

zpožděn a kteří se svým způsobem učení liší od většiny svých spolužáků a kteří si obtížně osvojují obsahy učiva i na základě problematických sociálních podmínek, v nichž žijí“. U těchto dětí je narušen jejich emoční, sociální a v řadě případů i kognitivní vývoj, učí se pomaleji a mohou se u nich projevovat narušená komunikační schopnost (způsobená různými poruchami učení) již v mateřském jazyce. Podle Degenové (1999, online) můžeme chápat pojem poruchy učení jako synonymum pro selhání ve škole, která jsou připisována těm žákům, kteří nepředvádějí očekávané výkony. K této skupině žáků řadíme často žáky s vývojovými poruchami učení, které mají negativní vliv na osvojování cizích jazyků v řadě aspektů. Tyto poruchy musí učitel cizích jazyků vnímat a správně diagnostikovat, popř. o nich vědět tolik, aby je byl schopen rozpoznat.

Diagnostická kompetence v rámci expertního výkonu učitele je zásadní, neboť procesy učení jsou úzce spojeny s individuálními předpoklady žáků. Proto je třeba, aby učitel ve výuce včas diagnostikoval možnosti učení svých žáků, optimisticky je interpretoval a svým stylem výuky intervenoval ve smyslu podpory jednotlivých žáků pomocí adaptivní organizace výuky (srov. Weinert, 1972, cit. in Drieschner, 2011, s. 112). Aby učitel dokázal adaptovat své výukové metody v závislosti na konkrétní výukové situaci a na specifických zvláštностech a potřebách žáků dané cílové skupiny, musí si v co největší míře rozvíjet tzv. *adaptivní expertnost*.

1.3 Adaptivní expertnost učitele cizích jazyků se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Poznávání expertního výkonu učitelské profese se dostává do popředí zájmu pedeutologického výzkumu koncem minulého století, přičemž v něm můžeme rozlišit dva přístupy: 1. *statický* (zkoumá expertnost a expertní výkon jako stav) a 2. *dynamický/procesuální*, který je zaměřen na poznávání procesů vývoje expertnosti a jejich determinanty (Píšová, 2010, s. 245). V rámci statického přístupu Hatano a Inagaki (1986) rozlišují expertnost *adaptivní* (Adaptive Expertise, anpassungsfähige Sachkenntnis) a expertnost *rutinní* (Routine expertise, Routineexpertise), přičemž oba pojmy jsou dávány do protikladného postavení. Píšová (2010, s. 246 podle Bransford a kol. 2005) uvádí, že „adaptivní experti jsou (...) schopni jádrové kompetence v závislosti na kontextových požadavcích měnit. (...) Model rozvoje adaptivní expertnosti a optimální cesty k jejímu dosažení (tzv. optimal adaptability corridor – OAC; Bransford a kol., 2005, s. 49-52) předpokládá vyvážení důrazu na obě dimenze: tj. na procesuální účinnost a inovaci“. Hatano a Inagaki (1986)

označují adaptivní expertnost jako schopnost učitele flexibilně volit výukové metody a strategie tak, aby byly přizpůsobeny individuálním schopnostem a individuálním předpokladům kučení žáků. Adaptivní experti chápou a uvědomují si, proč volí daný nový postup a proč žádný z těch, který již použili, není v nové situaci efektivní. Rozdíly mezi oběma pojetími expertnostmi můžeme vidět v tom, že i když jsou rutinní experti schopni jim důvěrně známé problémy řešit rychle a přesně, vyznačují se pouze omezenou schopností vyrovnávat se s problémy a situacemi novými. Adaptivní experti jsou naproti tomu schopni nalézat řešení nová, pro něž tvoří základ jejich znalosti oboru.

Následně se budeme věnovat tzv. adaptivní cizojazyčné výuce se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. žáků s poruchami učení a chování), přičemž jako jednu z klíčových metodicko-didaktických zásad považujeme diferenciaci a individualizaci výuky.

2 Adaptivní cizojazyčná výuka učitele cizích jazyků se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak bylo uvedeno výše, neoddělitelnou součástí adaptivní expertnosti učitele cizích jazyků, je jeho diagnostická kompetence. Na žáka zaměřená a adaptovaná výuka si vyžaduje využití na základě pedagogické diagnostiky získané informace o silných a slabých stránkách žáků pro didaktická rozhodování. Ke slabým stránkám mnoha žáků lze bezesporu zařadit poruchy učení a chování, jež mají nejrozličnější biologické či psychologické příčiny i projevy (srov. např. Sellin, 2004; Šigutová, 2002; Janíková, Bartoňová, 2003; Janíková, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010). V odborné literatuře nalézáme různé kategorizace poruch učení a chování, které negativně ovlivňují proces učení se cizím jazykům. Jedna z možných kategorizací vzhledem k osvojování cizího jazyka představují následující tři skupiny:

1. *Dyslexie, dygrafie, dysortografie*, které znamenají zásadní poruchy při čtení, v pravopisu a v písemném projevu.
2. *Poruchy pozornosti a chování (ADS) a poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHS)*. Obecně rozšířený pojem „poruchy chování“ je v odborné literatuře zastoupen termínem ADHD (*Attention Deficit Hyperaktivita Disorder*) – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. A jak lze jednoduše tyto poruchy charakterizovat? Z mnoha definic vybíráme charakteristiku Zelinkové (2003), která poruchy chování označuje jako vývojové poruchy, jež se projevují danému věku nepřiměřeným stupněm

pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Tyto obtíže jsou chronického charakteru a nelze je uspokojivě vysvětlit na základě neurologických, sensorických, motorických nebo emocionálních problémů či mentální retardace. Tyto deficity se nejmarkantněji projevují u dětí mladšího školního věku, přičemž žáci se musí hodně a často pohybovat a ruší spolužáky i průběh celé výuky.

3. *Vývojové poruchy řeči (narušená komunikační schopnost)* mohou velmi výrazně narušit proces osvojování cizích jazyků, což se projevuje ve fonologicko-fonetické, lexikální i gramatické rovině (srov. Lechta, 2002; Franke, 2008). „Narušený vývoj řeči je druh narušené komunikační schopnosti. Je to široce chápáná kategorie zejména pro množství příčin, které jej způsobují, a bohatství symptomů, jimiž se projevuje. Chápeme ho jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči (rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk“ (Mikulajová, Kapalková, 2002, s. 33, in Lechta, 2002). Narušená komunikační schopnost se projevuje jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči (Lechta, 2003, s. 18). Toto narušení se přirozeně projevuje i při komunikaci v cizím jazyce, přičemž v této oblasti hovoříme o specifické formě narušené komunikační schopnosti v cizím jazyce, neboť žáci jsou přitom konfrontováni s jiným jazykovým kódem. A výzkumy ukazují, že nedostatky v osvojení gramatiky či slovní zásoby mateřského jazyka a deficity v ostatních složkách řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka a zvyšují četnost chyb. Tito žáci trpí dále narušenou schopností sluchové percepce a potížemi s pamětí, často používají nevhodné kognitivní i metakognitivní učební strategie a potřebují mnohem více času na zpracování informací i vypracovávání úloh.

Jestliže nejsou včas tyto problémy i s jejich příčinami rozpoznány (diagnostická kompetence učitele cizích jazyků), začínají žáci velmi rychle zaostávat, zaznamenávat spíše neúspěchy a tím ztrácejí motivaci k dalšímu učení. Neboť učení ve stejném tempu za stejných podmínek pro všechny odpovídá vždy pouze jedné části skupiny či třídy. Připomeňme například rozdílné učební typy jako vizuální, auditivní nebo haptický, které jsou při používání jednostranně zaměřených výukových metod znevýhodňovány. Aby učitel přizpůsobil svůj styl výuky nejrůznějším předpokladům k učení všech žáků ve třídě, musí realizovat adaptivní, diferencovanou a individualizovanou cizojazyčnou výuku.

2.1 Diferenciace jako jedna z hlavních zásad adaptivní cizojazyčné

Dříve než se budeme věnovat diferenciaci jako hlavnímu principu cizojazyčné výuky u žáků s obtížemi při učení, dotkneme se otázek diferencovaného přístupu ve výuce cizích jazyků obecně. I zde rozlišujeme diferenciaci *vnější* a *vnitřní*. Vnější diferenciací rozumíme zřizování škol s rozšířenou jazykovou výukou, diferencované zaměření některých paralelních tříd na základní i střední škole nebo širší využívání nepovinného učení jazykům. Na tomto místě se zaměříme na *diferenciaci vnitřní*, kterou se rozumí taková organizační a metodická opatření, jež umožňují uplatňovat rozdílný přístup k žákům uvnitř jedné třídy nebo skupiny. Tento přístup se může týkat různých stránek cizojazyčné výuky, přičemž jej lze realizovat podle různých kritérií. Hovoříme-li o otázkách vnitřní diferenciaci v cizojazyčné výuce, je třeba zmínit celou řadu faktorů, které v této souvislosti sehrávají významnou roli, přičemž nepůsobí izolovaně, ale ve vzájemném spolupůsobení. Schwerdtfegerová (2001, s. 107-118) mezi ně řadí:

- rámcové podmínky;
- učivo/témata;
- zadání úlohy;
- organizační formy výuky;
- úroveň osvojení jazyka;
- učební typy;
- učební strategie a kognitivní styly.

Podle Jelínka (1969) k nim můžeme přiřadit další faktory, jako například tempo osvojování látky nebo kvantita učiva. Individuální a diferencovaný přístup k žákům se může dále projevovat při zadávání domácích úkolů, při hodnocení nebo v širším kontextu ve výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro lepší názornost následně podrobněji představujeme vybraná kritéria pro realizaci vnitřní diferenciaci, jež jsou relevantní pro cizojazyčnou výuku.

Diferenciace podle tematických okruhů

Při tomto typu diferenciaci se učitel nabízí dvě základní možnosti:

- a) Učitel volí společně s žáky témata, která jsou pro žáky zajímavá a motivující a žáci pak ve skupinách rozdílná témata zpracovávají.
- b) Učitel (popř. v diskusi s žáky) zvolí nějaké téma. V tomto případě pak mohou žáci:

- ve skupině nebo ve dvojicích zpracovávat jeden text a plnit stejné nebo rozdílné úlohy nebo
- ve skupině či ve dvojicích zpracovávat téma pomocí různých druhů textů nebo vizuálních prostředků (např. krátký příběh, novinová zpráva, fotografie, statistika apod.).

Diferenciace podle rozdílných zadání úloh

I tento způsob diferenciace lze názorně dokumentovat na práci s textem, pro kterou se nabízí řada možností, mj. dvě následující:

- a) Učitel nakopíruje text a rozstříhá jej na několik částí, které pak rozdělí mezi žáky (jednotlivě nebo do dvojic). Každý žák (popř. dvojice) si svůj úsek textu přečte a ústně stručně prezentuje jeho obsah. Žáci se poté pokusí sestavit správné pořadí jednotlivých částí textu.
- b) Učitel nakopíruje text a žákům jej rozdá, přičemž odstříhne jeho konec. Žáci jeho konec sami vytváří a následně porovnají s originálem.

Diferenciace vzhledem k organizačním formám výuky

Realizace diferencovaného přístupu vyžaduje uplatňování a kombinaci různých organizačních forem výuky – frontální, skupinový a individuální způsob práce. Cílem je podpora individuálních schopností a zájmů žáků a eliminování izolace jednotlivců v třídním kolektivu.

Za jednu z velmi účinných organizačních forem podporujících individuální a diferencovaný přístup k žákům je považováno *učení na stanovištích* (Janíková, 2006). Žákům se zde otevírají možnosti uplatnění své samostatnosti, která je praktikována například ve volbě pořadí řešení jednotlivých úloh nebo samostatné volbě strategií při řešení úloh. Při této formě výuky jsou na různých místech ve třídě uloženy rozličné úlohy, které žáci individuálně, ve dvojicích či malých skupinkách postupně řeší. Přitom si volí tempo i pořadí. Pomocí různých typů úloh, pracovních listů, učebních činností a individuální volby strategií k jejich řešení je žákům poskytnuta široká nabídka možných přístupů k učivu a jeho zpracování. Tato metoda také poskytuje prostor pro aktivizaci žáka, aplikaci činnostně orientované výuky (při vhodné volbě materiálů) i multisenzorického učení.

Diferenciace vzhledem k učebním typům

Každý člověk preferuje určitý způsob učení, který je pro něj nejefektivnější cestou k zapamatování a osvojení nových věcí. Každý žák má tyto učební typy různě nakombinované a ty se v průběhu života mohou částečně měnit.

Absolutní přiřazení k jednomu typu tedy není možné, jedná se spíše o smíšené typy s převahou určitého aspektu. F. Vester (1997, s. 90) uvádí různé typy:

1. *typ vizuální*, kterému v procesu učení podstatnou měrou pomáhá vizuální předloha (text, obrázek aj.);
2. *typ auditivní*, kterému je výrazným pomocníkem slyšené slovo, slyšený projev;
3. *typ haptický*, který si musí věci „osahat“, „prozkoumat“;
4. *typ verbální*, kterému při učení nejvíce pomáhá slovní (i abstraktní) vysvětlení;
5. *komunikativní (interakční)*, který se rád učí v sociálním kontaktu s ostatními.

Jednodušší kategorizace rozlišuje tři základní učební typy:

1. *typ vizuální* (viz výše);
2. *typ auditivní* (viz výše);
3. *typ pohybový (motorický)*, pro který je důležité se při učení pohybovat a reálně činnost vykonávat, hrát různé aktivity, něco vyrábět apod.

Pro výuku to znamená, že učitel musí žákům poskytovat širokou paletu cvičení a aktivit, ve kterých jsou jednotlivé učební typy zohledňovány. Pohybový typ lze například podpořit pomocí využití pantomimy při opakování slovní zásoby, kdy žáci nonverbálně (pantomimicky) prezentují různé výrazy spolužákům, kteří je poté v cizím jazyce pojmenovávají.

Diferenciace vzhledem k úrovni osvojení jazyka

Při tomto typu diferencovaného přístupu jsou například využívány v rámci procvičování učební látky rozličné pracovní listy, na nichž pokročilejší žáci vypracovávají složitější a komplexnější úlohy než žáci méně pokročilí.

Diferenciace v kvantitě učiva

Jak poznamenává Jelínek (1969, s. 55), možnosti diferenciace v kvantitě učiva se nabízejí především v oblasti slovní zásoby a textového materiálu určeného k četbě. U pokročilejších žáků může učitel vyžadovat rozsáhlejší ústní a písemné projevy, přičemž tato větší náročnost se týká i kvalitativní stránky osvojování těchto produktivních, ale i receptivních řečových dovedností.

Diferenciace vzhledem k tempu osvojování látky

Tempo osvojování látky je individuální, slabším žákům je třeba poskytnout k ovládnutí látky delší dobu. To znamená, že žákům je pro splnění určitého

úkolů nabídnuto více možností, z nichž si žáci vyberou tu, která nejlépe odpovídá jejich tempu učení (např. při využití metody „učení na stanovištích“). Dalšími možnostmi jsou např.:

- a) Po přečtení (poslechu) textu žáci dostávají diferencovaný úkol v tom smyslu, že si mohou vybrat, zda budou vyprávět obsah v mateřském nebo cizím jazyce. Slabším žákům je dána příležitost potvrdit, jak textu porozuměli, silnějším žákům je nabídnuta možnost k hovoru v cizím jazyce.
- b) Při probírání učiva zaměřeného na rozvoj písemného projevu pomocí psaní dopisu žáci dostávají diferencované zadání k napsání podobného dopisu: 1. kdo chce, obmění jen některé výrazy nebo doplní některé věty, 2. žáci však mohou napsat celý nový dopis samostatně (srov. Jelínek, 1969, s. 55).

Diferenciace vzhledem k užívání učebních strategií

Úspěch při učení se jazyku záleží také na tom, do jaké míry žáci užívají pro ně efektivní učební strategie, a to kognitivní, paměťové, kompenzační, sociální, afektivní i metakognitivní. Například při práci s textem může učitel nabídnout žákům různé (tedy diferencované) možnosti pro zpracování jeho obsahu. Žáci jej mohou shrnout:

- v ústní podobě;
- v písemné podobě;
- v podobě dramatizace;
- v podobě jiného druhu textu, kdy žáci na základě obsahu přečteného textu vytvoří např. plakát pro přednášku k danému tématu, dopis, článek do novin apod. (Rampillon, 1996; Schröder, Naef, 1996; Chudak, 2007; Janíková, 2008a, 2010).

2.2 Diferenciace vzhledem k žákům s poruchami učení a chování

Všechny výše uvedené způsoby diferenciace jsou relevantní i pro žáky s poruchami učení a chování, tedy žáky se speciálním vzdělávacími potřebami. Diferencované a individuálně zaměřené aktivity pro tyto žáky je třeba sestavovat na základě různých typů obtíží při učení se jazyku, které jsou způsobeny poruchami učení. Jak již bylo uvedeno, projevují se jejich poruchy tím, že pracují pomaleji, mívají oslabenou kapacitu paměti, špatně se soustředí, mají deficity fonologického charakteru, často používají nevhodné učební strategie, mají obtíže v oblasti sluchové a zrakové percepce, což souvisí s obtížemi při porozumění poslechového i čteného textu. Problémy

mívají rovněž s pravopisem i sestavováním cizojazyčného textu. Diferenciace se tak stává nezbytnou součástí metodicko-didaktického konceptu výuky cizích jazyků a na tomto místě bychom rádi zdůraznili další specifické aspekty diferencované a na s poruchami učení orientované cizojazyčné výuky, kterými jsou: *učební materiály, kooperace a individuální pracovní tempo, metodické varianty při zpracovávání úloh a atmosféra ve třídě.*

- Učební materiály. Moderní učební materiály pro jazykovou výuku jsou často pestrobarevné, s různými typy a velikostmi písma, s mnoha fotkami či ilustracemi. V obecné rovině tento fakt může zvyšovat zájem a motivaci žáků, u žáků s různými poruchami učení to však může způsobit i obtíže při získávání informací a celkově zapříčinit „chaos“ při učení. Při sestavování pracovních listů pro tyto žáky je proto třeba v kontextu principu diferenciace a individualizace dodržovat jistá pravidla, jako např. užívání pokud možno jednotného typu písma, vyhýbání se šedým či jiným barevným podkladům pro verbální text nebo dbání na dostatečnou velikost písma.
- Spolupráce a individuální pracovní tempo. Empirické výzkumy i samotná edukační praxe přinášejí množství dokladů o tom, že takové organizační formy výuky, při nichž žáci mohou spolupracovat a sami si organizovat práci, poskytují všem žákům mnoho nových podnětů k učení. Patří k nim různé kooperativní formy výuky jako učení na stanovištích, skupinová práce či projektová výuka.
- Metodické varianty při zadávání úloh. Učivo nebývá zpracováváno všemi žáky stejně. Proto je třeba formulovat učební úlohy tak, aby jejich zadání poskytlo dostatek prostoru i pro žáky s rozdílnými předpoklady k učení. Například můžeme žáky v případě, že zadanou úlohou je napsání dopisu, upozornit to, že si mohou sami zvolit způsob zpracování. Nabídnuty jsou celé třídě tři možnosti: 1. v předloženém dopise pouze změnit označená slova, 2. v předloženém dopise mohou doplnit neukončené věty, 3. napsat celý dopis samostatně.
- Atmosféra, místo pro učení, motorika. Pozitivní a přátelská atmosféra ve třídě sehrává při procesu učení velmi významnou roli. Zejména pro žáky trpícími zvýšenou hyperaktivitou a sníženou schopností pozornosti je zvláště vhodné při sestavování úloh uvědomovat si fakt, že ne každá úloha musí být řešena vsedě a ve školní lavici. Především otevřené formy vyučování jako projektová výuka či učení na stanovištích apod. umožňují učit se i na jiných místech ve třídě popř. i mimo ni. Učení mohou nejen

žákům s vývojovými poruchami učení a chování zpříjemnit a usnadnit pohybové a relaxační aktivity (Janíková, Sorger, 2010).

2.3 Individuálně zaměřená cizojazyčná výuka se zřetelem k žákům s poruchami chování

Jestliže se zabýváme žáky se specifickými poruchami učení, neměli bychom ztratit ze zřetele ani otázku poruch chování, neboť obě tyto oblasti spolu často velmi úzce souvisí. Zelinková (2003) říká, že se sice jedná o dva typy na sobě nezávislých poruch, nicméně existuje řada jedinců, u nichž se objevují současně. Poukazuje rovněž na řadu výzkumů, které potvrzují, že se jedná zhruba o jednu čtvrtinu těchto dětí. Například Barkley (1990, cit. in Zelinková, 2003, s. 198) zjistil, že 20–25 % dětí s poruchami chování má i problémy se čtením a porozuměním textu a du Paul (1994, cit. in Zelinková, 2003, s. 198) diagnostikoval mezi dětmi s poruchami chování 20–40 % dětí s dyslexií. Tyto poruchy negativně ovlivňují jak vlastní učení žáka, tak i celou „dramaturgii“ vyučovacího procesu ve třídě, v našem případě výuku cizího jazyka.

Práce s dětmi s poruchami chování – zvláště pak, pokud jsou kombinovány s poruchami učení – je velmi náročná. I pro cizojazyčnou výuku můžeme dnes již najít v odborné literatuře řadu obecně formulovaných doporučení, z nichž lze vycházet při realizaci konkrétních postupů, jež těmto žákům osvojování cizího jazyka mohou usnadnit. K nejosvědčenějším doporučením lze zařadit následující:

- Klima ve třídě by mělo vykazovat příjemný, harmonický a klidný dojem. Žák s poruchou chování by měl sedět v blízkosti učitele a klidnějších a koncentrovaných spolužáků. Měl by mít rovněž dostatek prostoru pro práci a pomůcky.
- Při práci na konkrétní úloze by tento žák měl mít v dosahu pouze ty pomůcky, které právě potřebuje.
- Učitel by měl být důsledný při kontrole provádění přiměřeně náročných úkolů a tolerantní k projevům poruchy.
- Učitel by měl přiměřeně střídát aktivity a zařazovat relaxační cvičení.
- Pro tyto žáky je třeba vytvořit přehledné, strukturované a ne „nebezpečné“ prostředí k učení. Zásadními principy jsou v tomto případě jednoznačnost a konsekvence. To znamená, že žák musí být včas informován o správném a nesprávném chování, být za ně odměněn, ale i sankcionován, přičemž na nevhodné chování je třeba ihned reagovat. Pravidelné *rituály* (viz níže) ve třídě a v během vyučovacího procesu,

stejně jako stabilní chování učitele žákům pomáhají orientovat se ve vyučování a mohou zmírnit projevy nepřiměřeného chování.

- Významným faktorem je pochvala. Žáka je třeba okamžitě pochválit za projevy přiměřeného chování. Je možné využít prostředků a činností, které má žák rád a je o nich možné společně s učitelem diskutovat a sestavit jejich seznam. Důležitá je také pochvala ihned po splnění úkolu.
- Činnosti spojené se soutěživostí a rychlým pracovním tempem nejsou pro tyto žáky vhodné, podporuje se při nich právě nežádoucí impulzivnost.
- Děti s poruchami chování rovněž negativně vnímají nové a neočekávané prvky. Jsou si mnohem jistější ve svých tzv. „stereotypech“, kterým rozumějí, a které jim dodávají pocit, že rozumí okolnímu světu a okolní svět rozumí jim.
- Úlohy pro tyto děti je třeba formulovat precizně, děti jim musí bezpodmínečně porozumět, nemají být příliš časově náročné.
- Velmi důležité je během vyučovacího procesu rozvíjet sociální kompetence žáků, vytvářet pozitivní klima třídy. Vhodnou metodou je dobře organizovaná skupinová výuka.
- Rovněž posilování pocitu vlastní identity, pozitivního sebehodnocení patří k hlavním úkolům práce učitele s těmito žáky (srov. Train, 1997; Pokorná, 2000 a 2002; Zelinková, 2006).

Jak bylo uvedeno výše, mohou *rituály* pro žáky s nejrůznějšími typy obtíží při učení představovat významnou pomoc. Pod pojmem rituál rozumíme určité jazykové formulace, gesta či jednání pojící se k určité situaci. Původně se s ním setkáváme v náboženském kontextu, své uplatnění postupně našel i ve školním vyučování. Je třeba zmínit, že rituály nebývají vždy pedagogy přijímány v pozitivním duchu. Například Meyer (1990, s. 191) ve své publikaci „Výukové metody“ říká: „Rituály vytváří kalkulovaná očekávání pro jednání žáků i učitelů, slouží demonstraci moci instituce (školy i samotného učitele), stejně jako potlačování zájmů, fantazie a motorických potřeb žáků.“

Toto chápání vychází z pojetí školy jako instituce, která realizuje rituály v represivním a spíše strach nahánějícím smyslu. Zejména v souvislosti s žáky s poruchami učení a chování je třeba tomuto negativnímu vnímání rituálů postavit jejich pozitivní účinek. A jestliže si můžeme odpovědět kladně na otázku, zda různé rituály mohou mít vliv na vytváření pozitivního (pracovního) klimatu ve třídě, je jejich promyšlené využívání ve výuce přínosné. Mimo jiné

proto, že pravidelně ve stejné formě se opakující činnosti, často obsahující emocionální náboj, posilují koncentraci a vzájemnou sounáležitost žáků. Žádná kultura, žádná společenská forma a životní fáze člověka se bez určitých rituálů neobejde. Pro žáky jsou důvěrně známé rituály velmi důležité, jsou pro ně znamením toho, že jsou zapojeni do společného dění ve třídě, dávají jim větší jistotu a dobrý pocit v třídním kolektivu (srov. Winkler, 1994).

Pro žáky s poruchami učení a zvláště pak chování je důležité střídat během vyučovací hodiny aktivity a fáze, kdy je třeba zvýšené pozornosti a fáze, kdy je žákům umožněno uvolnění a krátký odpočinek. A právě rituály mohou významným způsobem přispět k tzv. rytmizaci školní výuky (srov. Hahn, 1991). Charakteristickými rysy pro rituály ve výuce jsou:

- Působí jako *signály*. Rituály jsou symbolickým jednáním, které je jejich účastníky okamžitě pochopeno a dávají signál pro další činnost.
- Rituály musí být s žáky nacvičovány a pravidelně praktikovány.
- Rituály usnadňují proces učení, neboť jakmile jsou s jejich formami žáci jednou seznámeni, nemusejí se jim při dalším použití při zprostředkování nových obsahů učiva znova učit.
- Rituály mohou podporovat u žáků schopnost dohody s ostatními a tím sociální kompetenci.
- Rituály podporují celostní učení, učení se všemi smysly. Nejsou totiž vázané pouze na „slovo“, ale patří sem aktivity spojené s pohybem a všemi smysly.
- Rituály přispívají k posilování soustředění a uvolnění se v často náročném školním dnu a vytvářejí pozitivnější a produktivnější pracovní atmosféru.

I jazyková výuka je otevřená realizaci nejrozličnějších rituálů, z nichž mnohé se již staly automatickou součástí jazykové výuky. I v ní se v ritualizované podobě například:

- zahajuje a ukončuje vyučovací hodina;
- udržuje disciplínu a organizují se činnosti;
- žáci hlásí o slovo či omlouvají;
- připomínají různé svátky (velikonoce, vánoce) či narozeniny žáků ve třídě apod.

Zvláště u žáků mladšího školního věku se v jazykové výuce doporučuje v ritualizované podobě pracovat s písničkami či básničkami, jako rituál můžeme označit také používání loutky (panenka, kašpárek apod.), která rozumí jen cizímu jazyku a také jím mluví, čímž dochází k usnadňování rozvoje komunikace v cizím jazyce a posílení emocionální roviny.

V podobě rituálů můžeme také pracovat s nácvikem slovní zásoby a krátkých vět, tzv. frází běžné každodenní komunikace (Jak se daří? Kolik je hodin? Kudy se dostanu na nádraží? apod.). Při jejich pravidelném zavádění do vyučovacích hodin si žáci lépe zapamatovávají jazykový materiál, získávají větší jistotu při jeho užívání v komunikaci, mnohem soustředěněji a intenzivněji pracují. Zároveň se rychleji a účinněji „ponoří“ do cizího jazyka, v němž je výuka vedena. V následujících příkladech je uvedeno několik námětů pro jazykovou výuku.

1. *Společný začátek hodiny v kruhu.* Na smluvený signál (např. slovní výzva k vytvoření kruhu nebo jenom kruh symbolizující gesto) žáci vytvoří na začátku určitých hodin kruh a postupně se krátce v cizím jazyce vyjadřují k zvoleným tématům (např. každý řekne, co minulý den dělal; co by si přál dnes dělat; co se mu podařilo; kde byl o víkendu apod.) Při takto organizovaných (ritualizovaných) aktivitách se žáci ocitají v situacích, které dobře znají (stereotypy), které je nepřekvapí a mohou se lépe soustředit na procvičování jazyka.
2. *Společný konec hodiny v kruhu.* To samé lze organizovat v určitých intervalech na konci hodin. Tyto rituály mohou plnit různé cíle a pomocí symboliky být upřesňovány. Například pro rituály určené k hodnocení hodiny může učitel po dohodě s žáky využívat následujících symbolů: ☺ . Na kartu většího formátu si namaluje jeden ze symbolů a když jej ukáže, znamená to, že se mají vyjádřit k tomu, co se jim v dnešní hodině líbilo ☺ nebo nelíbilo ☹ . Opatří-li tento symbol číslicí, znamená to, že žáci mají tuto aktivitu vykonávat ve dvojicích nebo skupinách s číslem určeným počtem žáků. Stejně tak si na konci hodiny mohou žáci společně zopakovat písničku, básničku či oblíbenou jazykovou hru.
3. *Rituály spojené s obnovením koncentrace a zmírněním únavy (relaxace).* Nejen žáky s poruchami učení a chování může postihnout únava spojená se snížením pozornosti. I zde mohou pomoci velmi jednoduché rituály nejrozličnějšího typu. Jsou to aktivity, které jsou přímo zaměřené k výše uvedenému cíli a méně na jazykový materiál (např. tzv. krátké rozcvičky nebo dechová cvičení). Avšak i v nich se žáci s cizím jazykem konfrontovávají, neboť učitel všechny pokyny uvádí v daném cizím jazyce. Zvláště pro hyperaktivní žáky mají tyto činnosti velký význam, protože jim zároveň pomáhají uvolnit nahromaděnou energii. A protože všechny pokyny učitel uvádí v cizím jazyce, je zároveň procvičován poslech s porozuměním.

Závěrem je třeba vyzvednout fakt, že pro žáky s poruchami chování a žáky hyperaktivní jsou velmi vhodná jazyková cvičení spojená s pohybem. Neboť učení spojené s pohybem zlepšuje jeho kvalitu, pomáhá stimulovat, motivovat, uvolnit se a žákům tak usnadňuje přístup k jejich potenciálu učít se. Vzhledem k učení se jazyku napomáhá k automatizaci jazykového učiva a jeho používání v reálné komunikaci (srov. Janíková, 2007b).

3 Jak učitelé němčiny získávají expertní znalosti pro výuku u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: výzkumné šetření

Otázky expertnosti učitelů v oblasti cizojazyčné výuky se v dílčích aspektech odrážejí v celé řadě dosavadních výzkumů speciální pedagogiky i výzkumů procesů učení a vyučování jazyků. Jako efektivní se ukazuje integrovaný přístup k tomuto vědeckému bádání, čehož dokladem je v současné době na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity řešený Výzkumný záměr „MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“, v jehož rámci se jedna pracovní skupina zabývá specifiky výuky cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s řešením tohoto projektu jsme realizovali výzkumné šetření, v jehož jedné části jsme zjišťovali, jak učitelé němčiny získávají a dále si rozšiřují své znalosti, jež jsou potřebné pro efektivní výuku u žáků se specifickými poruchami učení (více Janíková, 2007a). Následně představujeme cíle a design výzkumného šetření a jeho parciální výsledky, které se týkají znalostní základny vybraného vzorku respondentů s ohledem na jejich výukovou činnost u výše uvedené cílové skupiny žáků.

Metodologie a design výzkumu

V roce 2007 bylo provedeno deskriptivní výzkumné šetření (více viz Janíková, 2007a), jehož cílem se stalo zjištění základních údajů týkajících se současného stavu ve výuce němčiny u žáků se specifickými poruchami učení, mj. bylo zjišťováno i to, jakým způsobem získávají tito učitelé potřebné znalost, rozvíjejí si metodicko-didaktické kompetence a jaké formy podpory preferují.

Tento deskriptivní výzkum byl proveden na základních školách v Brně a Jihomoravském kraji, jeho hlavními výzkumnými otázkami jsou:

1. Jak jsou početně zastoupeni žáci s identifikovanými specifickými poruchami učení ve výuce němčiny v běžné třídě (dle principu integrace).

2. Jak probíhá spolupráce učitelů němčiny s odborníky a odbornými pracovišti (školní psycholog a pedagogicko-psychologická poradna).
3. Jak funguje spolupráce s rodiči při řešení problémů žáků se specifickými poruchami učení?
4. Jakým způsobem se mohou učitelé němčiny dále vzdělávat v oblasti práce s dětmi s poruchami učení v obecné rovině i konkrétně v jazykové výuce?
5. Co by učitelé němčiny přivítali pro zefektivnění své pedagogické činnosti vzhledem k jazykové výuce:

Údaje byly sbírány prostřednictvím dotazníku, v jehož první části se zjišťovaly obecné údaje o respondentech týkajících se kvalifikovanosti učitelů němčiny, dosažení stupně vzdělání, délky jejich pedagogické praxe, pohlaví učitele.

Další část dotazníku, kde se respondenti vyjadřovali k zadaným otázkám na určité škále odpovědí a částečně pak doplňovali informace formou volných odpovědí, se zabývá zjišťováním následujících údajů: kolik žáků s identifikovanými poruchami učení běžné (integrované) třídy v daných jazycích, jak funguje spolupráce s psychologem, pedagogicko-psychologickou poradnou a rodiči, zda, kde a jak učitelé jazyků získali vzdělání v oblasti specifických poruch učení v obecné rovině, zda se dále vzdělávají v dané oblasti se zřetelem na specifika spojená s učením se cizímu jazyku a jakou formu pomoci by přivítali. Důvody pro uvedení těchto položek jsou následující:

Položka *běžná třída s integrovanými žáky s SPU* zjišťuje, kolik žáků s identifikovanými poruchami učení se v jednotlivých ročnících ve výuce němčiny vyskytuje, což má pak mimo jiné zásadní vliv na přístup učitele k výuce a k žákům.

Položka *spolupráce s psychologem* si vytyčuje za cíl zjistit, zda na vybraných školách pracuje školní psycholog a jak učitelům pomáhá při řešení problémů. Jeho role patří v současném pojetí školy k důležitým osobnostem, které mohou „na místě“ a s důvěrnou znalostí konkrétních situací poskytnout učiteli účinnou pomoc.

Položku *spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou* jsme zařadili proto, že pouze odborně provedená diagnostika pedagogicko-psychologické poradně společně s pozorováním a následnou diagnostikou učitele může vést k uspokojivějším výsledkům při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce němčiny. Jejím cílem je však nejen

diagnostikovat, ale zároveň učitelé poskytnout pomoc při hledání optimálního přístupu i pro učení se cizímu jazyku. Výsledky vyšetření na odborném pracovišti nám poskytnou kromě faktických informací o pracovních charakteristikách dítěte i náměty, jak přistupovat k žákovi, čeho se vyvarovat a co naopak zdůraznit. Jaké zkušenosti mají oslovení učitelé němčiny s touto institucí pak ukazují níže uvedené výsledky.

Položka *spolupráce s rodiči* zjišťuje, jak funguje či nefunguje spolupráce školy (v našem případě konkrétně učitelů němčiny) s rodiči, jaké jsou důvody pro to, když tato spolupráce není na potřebné úrovni. Těsná spolupráce s rodiči a hlavně jejich zájem o pomoc svým dětem při překonávání různých potíží při učení patří k velmi důležitým předpokladům pro dosažení úspěchu.

Položka *další vzdělávání v oblasti problematiky specifických poruch učení obecně i konkrétně ve výuce němčiny* má za cíl zjistit, zda existuje v současnosti nabídka seminářů a kurzů daného typu, jak jí učitelé němčiny v rámci svého dalšího vzdělávání využívají a jak jsou tato setkání učiteli hodnocena.

Položka *pro výuku němčiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bych přivítal/a (preferovaná pomoc)* vyjadřuje potřeby učitelů němčiny k tomu, aby mohli účinněji a efektivněji pracovat ve své výuce s žáky se specifickými poruchami učení.

Administrace dotazníku byla provedena klasickým způsobem, a to zasíláním poštou. Osloveno bylo 100 základních škol Brně (všechny školy) a 100 škol v Jihomoravském kraji (náhodný výběr) a na nich pak konkrétně učitelé němčiny. Ti pak dotazníky stejnou cestou zasílali zpět.

Návratnost dotazníků byla poměrně vysoká (123 dotazníků, tj. 61 %). Tento počet však nemohl být pro výzkumné šetření plně využit, neboť 34 z 123 navrácených dotazníků byly opatřeny pouze poznámkou, že na dané škole výuka němčiny z různých důvodů neprobíhá (jednalo se zejména o malotřídky a menší školy venkovského typu s nízkým počtem žáků obecně, kde je realizována pouze výuka angličtiny).

V konečném výsledku mohlo být využito 89 dotazníků z 89 škol (tj. 44,5 %) s údaji od 97 respondentů, neboť na několika oslovených školách působí více než jeden učitel němčiny.

Vybrané výsledky výzkumu

V souvislosti s tématem tohoto článku uvádíme výsledky, které se dotýkají dalšího vzdělávání učitelů v otázkách nabývání popř. rozšiřování expertních znalostí k dané problematice formou seminářů dalšího vzdělávání,

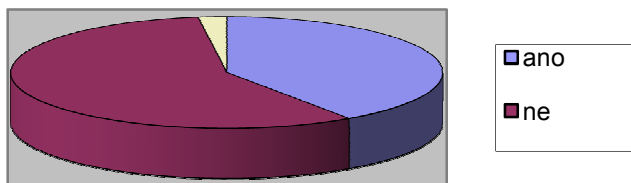
přičemž zde respondenti vyjadřovali i své subjektivní hodnocení těchto setkávání (ad 1) a zdroje, které učitelé preferují při získávání vyšší kvalifikace (ad 2).

Ad1)

Následující graf ukazuje, že se učitelé ve větší míře nezúčastňují seminářů, v nichž by se mohli dále vzdělávat v dané oblasti. Důvodů pro tento fakt může být několik, řada z nich vyplývá z výsledků tohoto šetření:

1. Z výsledků, které poskytly obecné informace o respondentech vyplývá, že většina těch, kteří ukončili vysokoškolské vzdělání v posledních letech a mají krátkou pedagogickou praxi, se měli možnost seznámit s danou problematikou již během svého studia a nepociťují tak potřebu se v současnosti v ní dále vzdělávat.
2. Těchto seminářů se zúčastňují nejčastěji učitelé s delší pedagogickou praxí, pro které jsou tyto semináře zároveň doplněním deficitů znalostí v teoretické oblasti.

Seminář



V celém výzkumném vzorku bylo respondenty uvedeno celkem 62 různých seminářů, které tito absolvovali v rámci dalšího vzdělávání v souvislosti s výukou u žáků se specifickými poruchami učení. Přičemž je třeba poznamenat, že někteří respondenti neabsolvovali doposud žádný odborný seminář, jiní se již zúčastnili seminářů několikrát. Převážná většina těchto seminářů byla zaměřena na problematiku těchto poruch z obecnějšího hlediska, které učitelům rozšiřovaly teoretické znalosti v oblasti dané problematiky a částečně nabízely konkrétnější rady pro pedagogickou praxi. Nicméně se v rámci dalšího vzdělávání objevují semináře nabízející podrobnější vhled do problematiky výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení.

Vzhledem k výuce němčiny jsme zaznamenali i přes upadající zájem o učení se němčině potěšující fakt, a to ten, že v nedávné minulosti byla učitelům němčiny nabídnuta řada speciálně zaměřených seminářů, které si kladly za cíl usnadnit učitelům práci s žáky se specifickými poruchami učení ve výuce němčiny a tak více motivovat jak učitele samé tak i jejich žáky.

Formou volných odpovědí poté respondenti hodnotili přínos seminářů pro jejich pedagogickou praxi i vlastní osobnostní a profesní růst. Ve velké většině bylo hodnocení pozitivní, což svědčí o tom, že tato setkání mají velký význam a je třeba je nadále organizovat a nabízet pedagogické obci. Nejčastěji se v pozitivním hodnocení objevují následující oblasti:

- výměna zkušeností a možnost konzultace s ostatními pedagogy;
- získání konkrétních námětů pro výuku a učebních materiálů;
- osvojení efektivních metod při práci s žáky s poruchami učení;
- doplnění a rozšíření znalostí o dané problematice.

Je přirozené, že se v hodnocení objevují i *kritické připomínky*, které pak mohou posloužit pro zkvalitnění obsahů těchto seminářů do budoucna. Mezi nejčastěji zmiňované deficity patřilo:

- přílišné teoretizování s minimálním vztahem k „životu“;
- málo konkrétních námětů pro praxi.

Předcházející závěry doplňujeme vybranými autentickými pozitivními a negativními připomínkami respondentů, jež ilustrují reflektující přístup učitelů k obsahům daných seminářů (Janíková, 2007a):

pozitivní stránky	kritické připomínky
Poznala jsem speciální metody práce s těmito dětmi. Uvědomila jsem si, co která porucha znamená. Uvědomila jsem si, že je třeba každé dítě posuzovat individuálně.	Pouze teorie – hrozné. Praxe je naprosto jiná.
Materiály pro praktické činnosti ve třídě. Konkrétní příklady do praxe. Nabídka hravých činností v NJ.	Několik mělo být zaměřeno na výuku jazyka, ale nakonec jsme se dozvěděli, jaké jsou SPU, jak se u žáků projevují – to, co lze přechytit kdekoliv. Ztráta času.
Porovnání a výměna zkušeností s ostatními pedagogy. Účastníci seminářů měli o problém zájem a navzájem se obohacovali zkušenostmi.	Přednášející často zůstávají při teorii, uvádějí málo příkladů do praxe.

Celkově vžití se do situace těchto žáků, jejich myšlenkových procesů, vztahu k učení a způsob, jak tyto žáky hodnotit.	
Poznala jsem úskalí těchto dětí, naučili mě pracovat s nimi a vidět jejich svět.	

Ad 2)

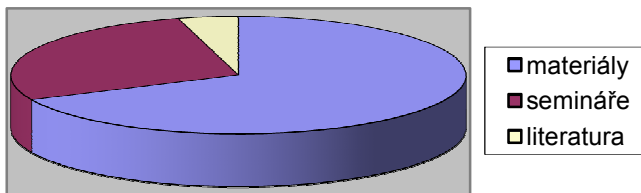
Položka „preferovaná pomoc“ (*pro výuku němčiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bych přivítal/a*) ukazuje, co by učitelé němčiny potřebovali pro usnadnění a zlepšení své pedagogické činnosti v jazykové výuce u dané cílové skupiny žáků. Nabídnuty jim byly tři základní oblasti:

- více metodicko-didaktických materiálů pro výuku;
- více specializovaných metodicko-didaktických seminářů v rámci dalšího vzdělávání;
- více odborné literatury se zaměřením na didaktiku cizích jazyků a poruchy učení.

Níže uvedený graf transparentně ukazuje preferovanou položku, kterou jsou metodicko-didaktické učební materiály pro výuku. Rovněž specializované semináře respondenti považují za důležitou součást pomoci. Důvodů pro nízký zájem o další odbornou literaturu může být více. Na základě tohoto šetření i individuálních rozhovorů s vyučujícími k dané problematice je můžeme shrnout do čtyř oblastí:

- a) Učitelé, kteří ukončili své vysokoškolské vzdělání v posledních letech byly již během studia konfrontováni s danou odbornou literaturou, která jim poskytla teoretický vhled do problematiky.
- b) Učitelé se poměrně aktivně účastní různých typů seminářů v rámci dalšího vzdělávání, kde jsou seznamováni i s odbornou literaturou.
- c) Učitelé sice uznávají odborné texty, ale mají často pocit, že pro vlastní výuku jim podávají velmi málo podnětů (viz také výsledky položky „*další vzdělávání*“).
- d) Odborné literatury je dostatek.

Preferovaná pomoc



Kromě těchto tří druhů pomoci se učitelé formou volných odpovědí mohli vyjádřit k tomu, co by ještě přivítali. Na tomto místě uváděli zejména:

- možnost vytvoření skupin žáků, kteří vyžadují speciální přístup;
- menší výukové skupiny;
- ukázkové hodiny;
- PC programy;
- více didaktických pomůcek pro tyto žáky, které by byly současně cenově.

I když výzkumné šetření bylo provedeno v roce 2007, ukazuje se i v současnosti, že v dané oblasti učitelé doposud postrádají některá opatření, jež by jistě přispěla ke zvýšení kvality jejich práce v jazykovém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a napomohla ke zvýšení jejich kompetence k realizaci adaptivní výuky. Za vše jmenujme stále neuspokojivou nabídku diverzifikovaných učebních materiálů a pomůcek.

Závěr

Studie byla věnována vybraným otázkám spojeným s aktuálními trendy v pedagogickém a oborově didaktickém výzkumu, k nimž bezesporu patří výzkum expertnosti v profesi učitele¹, který se v posledních letech začíná razantně rozvíjet především v souvislosti s problematikou profesionalizace učitelského povolání. Expertnost učitele se projevuje v jeho deklarativních znalostech, které tvoří nezbytnou základnu pro vhled do procesů učení a vyučování a účinné procedurální znalosti a dovednosti. Pro výuku cizího

¹ Dokladem podpory výzkumů daného charakteru je projekt „Učitel-expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)“, (GAP407/11/0234), který je řešen na PdF MU. Autorka je spoluřešitelkou tohoto projektu a článek vznikl v souvislosti s jeho řešením.

jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tedy třeba, aby si takový učitel-expert osvojil strukturované znalosti v oblasti celé řady odborných disciplín, jakými je vlastní obor, pedagogika (včetně pedagogické diagnostiky a speciální pedagogiky), psychologie učení, vývojová psychologie, vývoj řeči, obecná a oborová didaktika, ale i psycholingvistika a neurolingvistika. Poté musí být schopen na daném teoretickém základě reflektovaně adaptovat svoje výukové postupy a metody, evaluovat je a činit závěry, na kterých poté výuku dále inovuje.

Pro učitele cizího jazyka jako experta při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné, aby si ve zvýšené míře uvědomil fakt, že není vždy rozhodující kognitivní dimenze jeho expertní výuky, ale významnou roli zde sehrává naopak dimenze emoční a sociální. Závěrečný stručný přehled vybraných doporučení pro kvalitní adaptivní cizojazyčnou výuku u dané cílové skupiny žáků v sobě tyto tři dimenze vzájemně propojuje.

- Učitel cizích jazyků je schopen žákům s poruchami učení a ování vytvořit takové podmínky, aby mohli osvojování cizího jazyka prožít jako subjektivní konstruktivní proces.
- Učitel cizích jazyků si uvědomuje, že většina žáků s poruchami učení je schopna se i přes své deficitní naučit cizímu jazyku. Pokud však výuka není jejich individuálním učebním předpokladům přizpůsobena a nemohou být v dostatečné míře kompenzovány jejich deficity, nemohou být jejich osvojované znalosti upevňovány a dovednosti automatizovány. Pracovat ve výuce „kompenzačně“ znamená vynaložit co nejvíce úsilí pro to, aby žáci s poruchami učení dosáhli pokud možno takových výsledků, jako žáci intaktní (Sellin, 2004, s. 35).
- K realizaci adaptivní výuky patří i adaptace pokynů k vypracování úloh, které musí být jasné a srozumitelné, v případě potřeby je musíme opakovat (při ústních úlohách). Důležité je, aby žáci vždy pochopili, co mají dělat, a protože „nejpůsobivější“ je vlastní hlas, žáci si jej mohou sami opakovat.
- Učitel cizího jazyka by měl uplatňovat metody diferencovaného a individuálně zaměřeného vyučování, neaplikovat výukové metody paušálně. Neboť k adaptivní kompetenci učitele cizích jazyků patří schopnost vytváření takových fází transferu, v nichž je osvojované učivo didakticky zpracováno a poté aplikováno různým způsobem a v různých situacích (srov. Rautenhaus, 2005, s. 90).

- Učitel cizího jazyka by měl v dostatečné míře respektovat fakt, že přátelská atmosféra ve třídě je pro žáky s obtížemi při učení jedním z rozhodujících faktorů majících vliv na jejich úspěch a zvýšení motivace.
- Učitel cizího jazyka si musí uvědomit, že zejména žáci s vývojovými poruchami učení se svými odlišnými způsoby smyslového vnímání se jen velmi obtížně naučí pomocí běžných výukových metod psát, číst a počítat. Problémy s psaním a čtením v mateřském jazyce se poté zpravidla objeví i při učení se cizímu jazyku.
- I učitel cizích jazyků by měl žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce ukázat svůj zájem o ně, projevit velkou dávku trpělivosti a porozumění.
- Není vhodné hovořit – zvláště před samotnými žáky – o poruchách učení jako o nemoci, neboť se jedná o biogenetické příčiny, za něž není žádný jedinec zodpovědný.
- Učitel cizích jazyků by měl o problémech spojených s poruchami učení při osvojování cizího jazyka informovat rodiče, kteří si tak mohou vytvořit realitu odpovídající představu o učení svých dětí a věnovat jim větší pozornost, mít s nimi více trpělivosti a více jim pomáhat.
- I ve výuce cizích jazyků by se měly hledat a vyzvedávat u těchto žáků jejich silné stránky a zvláštní schopnosti, což vede k posilování jejich sebevědomí. Neméně důležitá je vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem.
- Pochvala i za malé úspěchy je neobyčejně významná a měla by přicházet ze strany učitele co nejčastěji. Srovnávání s ostatními žáky by mělo být vyloučeno (srov. Janíková, Bartoňová, 2003).
- Není vhodné hovořit – zvláště před samotnými žáky – o poruchách učení jako o nemoci, neboť se jedná o biogenetické příčiny, za něž není žádný jedinec zodpovědný.
- Učitel cizích jazyků by měl o problémech spojených s poruchami učení při osvojování cizího jazyka informovat rodiče, kteří si tak mohou vytvořit realitu odpovídající představu o učení svých dětí a věnovat jim větší pozornost, mít s nimi více trpělivosti a více jim pomáhat.
- I ve výuce cizích jazyků by se měly hledat a vyzvedávat u těchto žáků jejich silné stránky a zvláštní schopnosti, což vede k posilování jejich sebevědomí. Neméně důležitá je vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem.

- V neposlední řadě by měl učitel myslet i na diferenciaci domácích úkolů a nepřetěžování těchto žáků v domácí přípravě.

Literatura

BERLINER, D. C.: Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 2001, s. 463-482.

BROMME, R.: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber, 1992.

BROMME, R.: Lehrerexpertise. In Schneider, W. – Hasselhorn, W. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2008, s. 159-167.

DEGEN, S.: *Intergration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*. Dostupné na: <http://bidok.uibk.ac.at/library/degen-englischunterricht.html>. (2.7.2011)

DE GROOT, A. D.: *Thought and choice and chess*. Mouton: The Hague, 1965.

DRIESCHNER, E.: Bildungsstandards und Lerndiagnostik. In Sacher, W. & Winter, F. (Hrsg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2011, s. 109-122.

ERICSSON, K. A.: The Influence of Experience and Deliberate Practise on the Development of Superior Expert Performance. In Ericsson, K. A. – Peltovich, P. J. – Hoffmann, R. R. (eds.): *The Cambridge Handbook of Expertise and expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 683-704.

ETELÄPELTO, A.: Metacognition and the expertise of computer program comprehension. *Scandinavian Journal of Educational Research*, roč. 37, 1993, s. 243-254.

FRANKE, U.: *Logopädisches Handlexikon*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2008. *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung, im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lerner*. Dostupné na: http://www.praktisches-lernen.de/btk/pdf/BIG_01_2008_Internet.pdf. (20.8.2011).

GRUBER, H.: *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.

HAHN, M.: Die aktuelle Bedeutung der Rhythmisierung in Unterricht und Erziehung. *Lehrerjournal Grundschulmagazin*, 2, 1991, s. 46-48.

- HATANO, G. – INAGAKI, K.: Two courses of expertise. In Stevenson, H. W. – Azuma, H. – Hakuta, K. (eds.): *Child development and education in Japan. A series of books in psychology*. New York: Freeman, 1986, s. 262-272.
- HANDT, G. von der: Qualitätssicherung und entwicklung. In Bausch, K. R. – Christ, H. – Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Berlin: Francke Verlag, 2003, s. 390-394.
- HELMKE, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, Heft 2, 2006, s. 42-45.
- HELMKE, A.: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2003.
- CHASE, W. G. – SIMON, H. A.: The mind's eye in chess. In Chase, W. G. (ed.): *Visual information processing*. New York: Academic Press, 1973, s. 215-281.
- CHUDAK, S.: *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Possener Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
- JANÍKOVÁ, V.: Učení na stanovištích podporuje autonomii v procesu osvojování cizího jazyka. *Komenský*, 130/4, 2006, s. 11-16.
- JANÍKOVÁ, V.: Problematika výuky němčiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. Výsledky výzkumu. In Vítková, M. – Bartoňová, M. (eds.): *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007a, s. 92-114.
- JANÍKOVÁ, V.: Žáci s poruchami učení a chování ve výuce němčiny: rituály a pohyb. *Komenský*. Brno, Pedagogická fakulta, 132/ 2, 2007b, s. 29-33.
- JANÍKOVÁ, V.: *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008a.
- JANÍKOVÁ, V.: Komunikativní výuka němčiny a ústní projev u žáků s narušenou komunikační schopností. In Vítková, M. – Klenková, J. (eds.): *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, 2008b, s. 159-173.
- JANÍKOVÁ, V.: Lernschwache Schüler im Fremdsprachenunterricht und die Lehrvoraussetzungen. *Germanistische Studien zur Sprache, Literatur und Didaktik I*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008c, s. 54-67.
- JANÍKOVÁ, V.: Efektivita využívání metod dramatické výchovy u žáků se specifickými poruchami učení ve výuce němčiny. In Vítková, M. – Bartoňová, M. (eds.): *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 311-320.

- JANÍKOVÁ, V.: Diferencovaný a individuální přístup k žákům ve výuce cizích jazyků. In Vítková, M. – Havel, J. (eds.): *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2010, s. 27-37.
- JANÍKOVÁ, V. – SORGER, B.: Schön langsam gefällt mir Deutsch ganz gut! *Frühes Deutsch*, 21, 2010, s. 8-14.
- JELÍNEK, S. a kol.: *Aktuální problémy didaktiky cizích jazyků*. Praha: SPN, 1969.
- KRAEMER, R. D. (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. Essen: Die Blaue Eule, 1991.
- LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003.
- MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1993.
- MIKULAJOVÁ, M. – KAPALCOVÁ, S.: Terapie narušeného vývoje řeči. In Lechta, V. a kol.: *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2002, s. 33-88.
- PAULDRACH, A.: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 1992, s. 6-15.
- PÍŠOVÁ, M.: Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika, LX/ 3-4/2010*, s. 242-253.
- POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2000.
- POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2002.
- POSNER, M. I.: What is it to be an expert. In Chi, M. T. H. – Glaser, R. – Farr, M. T. (eds.): *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999, s. 24-36.
- RAMPILLON, U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag, 1996.
- RAUTENHAUS, H.: Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In Timm, J. P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 2005, s. 86-91.
- RICKEN, G.: Lernprozessdiagnostik. In Arnold K. H. – Sandfuchs, U. – Weichmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht* (s.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009, s. 476-479.
- SELLIN, K.: *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.
- SCHRÄDER-NAEF, R.: *Schüler lernen Lernen*. Weinheim: Beltz, 1996.

- SHULMAN, L. S.: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, February 1986, s. 4-14.
- SCHWERDTFEGER, I. C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2001.
- ŠIGUTOVÁ, M.: *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.
- TRAIN, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997.
- VESTER, F.: *Myslet, učit se a zapomínat*. Plzeň: Fraus, 1997.
- VOSS, J. F. – FINCHER-KIEFER, R. H. – GREEN, T. R. – POST, T. A.: Individual differences in performance: The contrastive approach to knowledge. In Sternberg, R. J. (ed.): *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 1986, s 297-334.
- WINKLER, A.: Rituale. Schule und Unterricht Gestalt geben. *Pädagogik*, Heft 1, 1994, s. 21-26.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.
- ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2006.

JANÍKOVÁ, V.: Expertnost učitele cizích jazyků se zřetelem k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 9-42.

Anotace

Jednou z klíčových výzev současné didaktiky cizích jazyků a pedeutologie společně s jejich výzkumy je hledání odpovědí na to, jak co nejúspěšněji realizovat cizojazyčnou výuku zaměřenou na žáka. Příspěvek se zabývá vybranými aspekty problematiky učitele – experta v otázkách integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivní výuky cizích jazyků. Vedle stručného nástinu konstruktu expertnosti, adaptivního modelu expertnosti učitele a jeho integrované znalostní základny pro cizojazyčnou výuku u dané cílové skupiny žáků budou představeny principy diferencovaného vyučování s konkrétními příklady cvičení a výsledky empirického výzkumu.

Klíčová slova

expertnost, učitel – expert, výuka cizích jazyků, speciální vzdělávací potřeby, diferencovaná výuka, výzkum

Abstract

One of the key challenges of present-day foreign language methodology and pedeutology as well as of their respective researches is to look for answers to the question how to teach successfully in a pupil-centered way. The present paper discusses several aspects of the issue of foreign language teacher expertise with regard to integrating pupils with special needs within the scope of inclusive FLT. Following a brief outline of the construct of expertise, adaptive teacher – expertise and the integrated knowledge basis for this kind of FLT, the principles of differentiated teaching with several examples of teaching techniques and results of a empirical research will be introduced.

Keywords

expertise, teacher – expert, foreign language teaching, special educational needs, differetiated teaching, research

Rozsah studie: 75 277 znaků

HOPING AGAINST HOPE IN PRIMARY ELT

Zuzana Straková

Introduction

English language is a part of primary education in Slovak schools and there has been a lot of discussions about pros and cons of this change. Transformation of educational system in Slovakia has brought a completely different situation to teaching foreign languages. Even though a few years ago the Ministry of Education planned to start with compulsory teaching of foreign languages from primary school year three today the situation is different. It is only English that will be taught as the first foreign language. However, the preparation of teachers which started in 2009 involves also teachers of e.g. German, French or Russian who will not be able to teach these languages at school after finishing this training.

The policy of Ministry of Education seems to be rather inconsistent even though the arguments the minister offers for changing the decision of his predecessor are understandable – if we focus on one language the results might be more positive since we will not have to take into consideration variety and diversity in teaching different foreign languages.

However, the most serious problem in incorporating the ideas of change into Slovak educational system is the lack of sufficient number of qualified teachers in the field of primary education. There are many schools where lower secondary teachers of English teach also at primary level. Even though that is better than having non-qualified teachers teaching, there is too much lower secondary interference in such cases which might be demotivating for young learners. That is especially typical for teaching grammar and in testing learners in general. Lower secondary teachers do not know the characteristics of young learners and they often do not choose appropriate techniques for helping learners learn since something that works for older learners might cause problems to the younger ones.

On the other hand lower secondary teachers of English have usually better command of the language and that can be helpful for the learners who

need a lot of target language exposure. The training of primary teachers who need to learn English as well as learn how to teach it might help those teachers who already have had some learning experience. However, the complete beginners or the so called false beginners can hardly manage the language on such level which is desirable for a teacher who is supposed to be an example for young learners. Therefore the results of this requalification or “fast track” training are questionable at the moment and there is a worry that this training can actually make the situation worse since a lot of “qualified” teachers of low quality will be in practice.

Benefits of teaching English at primary level

When we want to consider the benefits of an early start it is important to state at the very beginning that this issue is rather complex and there are several problematic areas. One of them is the area of measuring the outcomes of the learning process. Published data which come from different socio-political contexts (Cameron, 2001; Lightbown, Spada, 1999; Lojová, 2005) indicate that children who experience an early start benefit most in the area of listening comprehension and pronunciation, however, learning systematically grammar of the language seems to be hindered due to the underdeveloped abstract thinking of early learners. As Cameron (ibid., p. 17) highlights *“receptive skills are likely to remain ahead of productive skills, and grammatical knowledge, which is linked not just to language development but to cognitive development, is likely to develop more slowly for younger learners.”* This fact has to be taken in consideration not only when planning activities for early language learners but also when selecting which areas should indicate the progress made. That seems to cause a lot of confusion, especially among teachers of lower secondary level who take over young learners and feel there should be a lot to build on. However, often their expectations put on the young learners in the area of production are unrealistic and therefore unmet. Foster-Cohen (1999, p. 9) uses the distinction of “competence” and “performance” which was introduced by Chomsky and which reflects the problem of what children can do with the language in contrast of what they actually do in some situations (Straková, 2009).

Another benefit of learning language at primary level is that learners can make use of language acquisition. Children can acquire the language to which they are exposed without much effort in systematizing the knowledge about

the language. Most definitions of learning describe it as a conscious process of mastering new facts, information or skill mostly through formal instruction. Language acquisition, on the other hand, is frequently defined as a process in which learners master facts, rules or skills subconsciously, unaware of the reception process and without the connection to formal instruction. This distinction, proposed by Krashen (1982), has had a considerable influence on teaching foreign languages. The acquisition seems to be crucially important especially in the early age although Krashen suggests that even adults may benefit from it to certain extent. Ellis (1997, p. 3) defines the second language acquisition as “the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom”. In this context he uses the term ‘second’ not to contrast with the term foreign but to express that whether people learn languages through the direct experience – living in the country, or as the result of the classroom instruction, “it is customary to speak generically of second language acquisition” (Straková, 2009).

Language acquisition, however, becomes reality on condition that learners are exposed to the target language sufficiently. Children need to see and hear sufficient amount of examples so that their brain can systematize language samples and derive the rules of how something is used and in what circumstances. That is true about both first and second/foreign language acquisition. While conditions for first language acquisition are clearly and easily imaginable the conditions for foreign language acquisition are more difficult for teachers to depict.

The first problem is the amount of time allocated for teaching languages at primary level. One lesson per week means absolutely no chance for children to immerse into the language in order to acquire it. Not even one lesson every working day would be enough in comparison how much time children spend exposed to language when they acquire their mother tongue. On the other hand even though the time is limited – in general it is one or two lessons first two years and three lessons in year 3 and 4 – the most important seems to be what teachers do to support acquisition of the target language in the classroom. As the most crucial for language acquisition seems to be:

- Listening to the (high quality) target language
- Reading picture books (with assistance)

- Using language in natural contexts (experiential learning)
- Using/recycling language in a variety of contexts

While building a course on these premises we have to keep in mind that in order to get young learners interested in class activities we need to stir their internal motivation. This means we need to plan for such activities children like and naturally incline to even while acquiring their mother tongue. It is not enough for them to have a textbook and a practice book. They need to experience learning through games, songs, stories etc.

Another important aspect of teaching English which needs to be present if we want children to benefit from early learning experience is knowledge of the teachers of how language develops and what stages a child has to go through while learning a language. Language development of early language learners is divided into several periods. We need to respect the specificity of each of these periods. They are similar to the periods of language development of a child acquiring the mother tongue. However, they differ in length, especially in the initial stage.

1. silent period – is hardly ever respected by the teachers since they try to get children speak already during the very first encounter with the target language. However, there are clear signs of this period present in child's hesitant and non-responding behaviour during the lesson. This means we need to give more time to the child to get acquainted with the language and see more examples on which they could build their confidence. It is never effective to push the child too much. We should rather offer more examples of the language so that the child can gain the confidence.
2. reproductive period – seems to be one of the longest periods in the school environment. It is the period when the child responds to the stimuli usually repeating what was said by the teacher or other children. The child speaks or writes although it is not real production. Children need a lot of examples and guidelines in order to achieve a task.
3. reproductively period – is usually reached in the higher levels of primary education. Children still need a lot of examples and cues, however, they are able to modify them and say something what they really want, i.e. what is true about themselves.
4. early production period – this is the typical borderline of the primary education where children are able to produce pieces of spoken and

written communication after sufficient practice of certain language samples.

5. productive period – starts after child's development of abstract thinking has been completed, i.e. usually at the lower secondary level. The child is able e.g. describe the picture using certain cues whether in written or spoken form or perform a dialogue in a familiar situation.

Understanding this natural language development can help teachers to state realistic aims for their teaching as well as realistic expectations from their learners. Even though the length of each stage is not the same and often the silent period is limited by teachers' effort to involve students in using the language from the very first lesson still we need to know that each child has to go through a period of accepting the language as an operating mode. There are many examples of children who hesitate to speak English at first lessons not because they might be less able than others but simply for the reason that they need a longer period to adapt to the foreign language environment and they need to see more examples of how people around them function in that language. It would be, therefore, unwise to set the expectations too high and ignore that before production of the language there has to be a long period of language reception and that the courses at primary level have to focus their attention at activities which support it.

Being clear on the above mentioned principles, i.e. being aware of the child's cognitive, psychological, physical and social development as well as the development of language, will allow the teacher to start building positive attitude of children towards learning a foreign language in general. This will set good basis for real language learning which starts later on when the child is mentally ready to learn the language and about the language.

However, since we are talking about the school learning, there is one more aspect which can influence building of positive attitude – evaluation of learners' progress. Young learners are getting used to measuring of their performance and yet it is very difficult for them to be clear on what is expected of them. Therefore, the teacher has to make the criteria of evaluation clear to them in such a way that it is understandable for them. Moreover, traditional methods of evaluation might not be the most effective or young learners even though they are often favoured by teachers. As Pinter (2006, p. 132), quoting Rea and Dickins and Rixon's research findings, indicates "a great majority of primary English teachers in many parts of the world used paper and pencil tests as major tools of assessment" and that the

teachers who participated in their research “used a narrow range of grammar and vocabulary tests in single sentence exercises”.

Another feature which has to be taken into consideration is that young children do not develop mentally in the same way – some mature earlier, some later. Some children are able to cope with the given school tasks earlier some children, on the other hand, need more time to adjust to school life and to understand the rules of the teacher and the requirements of evaluation. It is essential to remind ourselves of the fact that things with young learners take much more time than with older learners and in the same way it is impossible to transfer the testing techniques and evaluation requirements from higher levels and apply them to classes with young learners. This transfer, however, seems to be quite a common thing, as mentioned above, especially in schools where teachers of lower secondary level teach at primary level as well. Such practices can have a negative influence on motivation of young learners since they might find it impossible to meet the requirements of the teacher and to cope with the assessment tasks (Straková, 2009).

Traditional evaluation usually gets learners write tests (with typical tasks such as “fill in”, “multiple choice”, or “translation” tasks), which are rather structured and though they can be easy to set and to correct, what teachers actually learn about the child’s progress is rather limited and cannot demonstrate the full potential of the child. Furthermore, isolated exercises require higher mental processes and can be tiring and stressful for children. This is why some teachers seek different ways of feedback and try to avoid traditional assessment tools (such as paper-and-pencil testing).

One way of applying alternative approach towards assessment and evaluation of young learners is the so-called authentic assessment or child-friendly evaluation when evaluating young learners. Pinter (*ibid.*, p. 133), for instance, argues that child-friendly evaluation might be more suitable for young learners because “in order to understand what children have learnt, teachers may need to use a variety of assessment methods. If traditional pencil and paper tests need to be used because of institutional restrictions, they should be considered together with other methods such as self-assessment, portfolio assessment, or observations, in order to get a more complete and more reliable picture of children’s achievements.” What supports these arguments even more is that children at age six to ten is still

at pre-production stage and cannot demonstrate sufficiently what they can do with the language using traditional tools of assessment.

What it all comes down to is that instead of measuring the gained knowledge or skill teachers should seek the ways of developing confidence and positive attitude of children through non-threatening environment and constant encouragement in order to avoid hesitance, worry and negative self-esteem.

Problematic aspects of teaching English at primary level

The main worry, as it has already been mentioned, remains the concern about the qualified teaching. There is a lot of effort put into eliminating the lack of qualified teachers. Universities as well as the Ministry of Education are running different programmes for primary school teachers who are qualified for general teaching at this level but lack the qualification to teach English. These teachers demonstrate a high level of creativity and competence for working with young learners. They have a tendency to transfer activities which are successful in learning other subjects into English and thus direct the learning process to the real needs of young learners. On the other hand their level of language command is in general rather low so they fail to provide necessary model and exposure of children lacks high quality language samples. These teachers need a lot of language support and refreshment courses so that they can constantly develop and improve their language competence.

Besides that they need a lot of examples of good practice and tried-out experience which can be shared among teachers. Building a programme for young learners of foreign language needs to incorporate key principles which would enable the enhancement of early start benefits. Cameron (2001, p. 19), e.g. mentions principles such as:

- awareness of how children try to construct meaning;
- awareness of space children need for language growth;
- understanding that language in use carries cues to meaning that may not be noticed;
- understanding that children's foreign language learning depends on what they experience.

Teachers have to be clear on how to apply these principles in every-day teaching. Most of them, however, rely on textbooks they use and believe that textbook authors have done that for them. Deep understanding of conditions for acquiring the language should be the prime aim of training courses where

teachers should master the ability to systematically plan for reaching language aims.

Another worry that has to be expressed is connected to qualified lower secondary teachers who are involved in primary ELT. Their command of language is much higher, however, they lack the understanding of primary learners' age specificity. As it has already been mentioned, these teachers have a tendency to overlook the difference between the acquisition and the learning process and expect that young learners will demonstrate the same skills as older learners. It is difficult for them to imagine how to introduce a language structure without explaining the rules. These strategies and techniques – such as using context for inductive teaching – should therefore become the prime focus in training courses for lower secondary level which aim to extend their qualification also for primary level.

Tertiary education of teachers-to-be with specialisation on teaching foreign languages seems to clash with traditional understanding of what should be a part of educational package for language teachers. Universities in Slovakia tend to keep to traditions and find it difficult to understand that teachers undergoing training or requalification might have different needs than undergraduate students with no experience of teaching. Therefore, we hear a lot of complaints from various sides that courses which aimed to solve the problems with the lack of qualified primary teachers are not extremely successful.

Examples of good practices

What teachers in the training courses appreciate, on the other hand, is first-hand experience and samples of how-to-do-it. It is important to pass over this experience so that teachers get clear examples of how to build up a language course systematically.

The national syllabus in the past did not give teachers clear guidance how to approach early language learners, how much and what kind of exposure to include or even what kind of outcome is reasonable to expect. Instead it purely enumerated parts of language which were to be learnt making no distinction whether it was meant for reception or production. That very often resulted in insisting on producing prescribed elements of language with no understanding how to master them with this age group.

A longitudinal research conducted during the period of six years at primary school with early language learners was an experiment of implementation of the above mentioned principles. It disclosed how

important it is to target the programmes carefully as to whether children are taught the things they actually can learn. Experiential learning, the research piloted in several classrooms, confirmed that the target skills and competences were long-lasting if the learners underwent the process of sufficient exposure in a variety of appropriate contexts.

The experiment was levelled and the level one corresponded to the second year of schooling, level two corresponded to the third year of schooling and level three was designed for the fourth year of schooling.

The focus and the main aims at the level one were to help learners to become aware of the differences between the mother tongue and English. Children were regularly – after mastering the meaning of new words – exposed to a systematic approach in which the teacher introduced the written form of selected word-sets. The teacher used the phonics training, word recognition and matching activities. Children were guided to main principles of pronunciation in safe stress-free environment. The outcome of the programme was a picture dictionary with pictures of words they have learnt and multiple writing of each word as well as a simple sentence for each word.

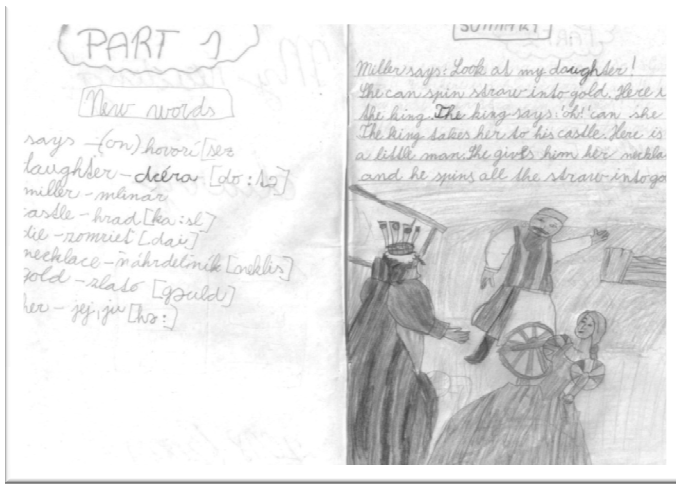
Level two brought a real experience of book reading where children had a chance to read a set of books, guess the meaning of unknown words and keep a record of books read. The focus of this level was on pronunciation training, reading comprehension, guessing from the context as well as developing of reading strategies (skimming, scanning).

The assignment given once a month consisted of four minibooks in an online library. The books were very simple – there were words or a sentence accompanied by pictures demonstrating the meaning. Children were asked to read the books at home for the meaning and then approach the teacher for pronunciation of unknown words. After reading the book aloud to the teacher and presenting their reading diary record they received a reading stamp for the book.

The reading programme designed for level three consisted of two parts. The first one was as an in-class activity where children read a story book divided into parts. Reading was organised in Reading Days which were repeated regularly. Learners worked on the meaning of the passage first and could use a dictionary to discover the meaning of new words. The outcome of this part was a Reading diary (picture 1) which included selected new words

(children could decide which ones they wanted to record) and a brief summary (the summaries were up to three sentences long).

Transcript: *"Miller says: Look at my daughter! She can spin straw into gold. Here is the king. The king says: Oh, can she? The king takes her to his castle. Here is a little man. She gives him her necklace and he spins all the straw into gold"* (An excerpt from a Reading Diary record of a 9-year-old pupil, year four).

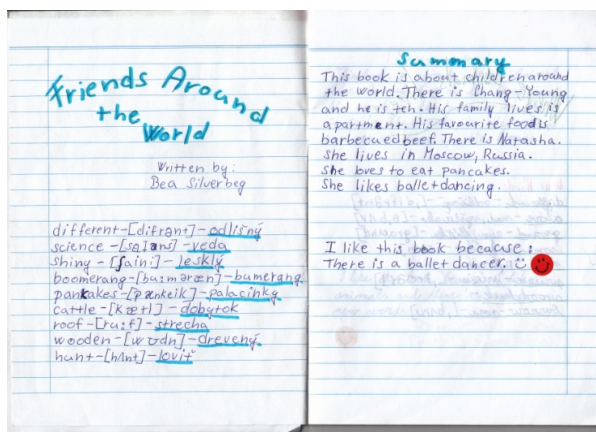


Moreover, the experiential aspects can be in a modern school supported by information communication technologies which remain very popular among the young generation. The research group of young learners confirmed that new technologies enable expansion of the learning process to the out-of-class environment where children were engaged in activities without any help and guidance of the teacher. Besides Reading Days learners continued with online reading assignments from previous level. The learners were registered for an on-line reading programme and were given a set of assignments – reading a book, listening to a recorded version of the book, answering the quiz questions – corresponding with the topics children were focusing on. There was a choice of books and a variety of levels of difficulty within each assignment and children could choose which book they wanted to read. Children had a limited period for completing assignments which corresponded to topics children were focusing on. Children had a chance to go their own pace – more advanced learners could immediately choose more

difficult books, and the less advanced could get to them later when they were ready. The online programme allowed the teacher to monitor individual learners' progress since every activity (number of readings, number of quiz points, number of retakes...) was recorded and displayed to the teacher. This example demonstrates how young learners can gain much more personalised exposure to the target language than a 45 minute period under the supervision of a teacher allows.

The results and experience gained from this experimental project disclosed encouraging findings which support the initial hypothesis that the development of reading as a skill needs to be levelled and tailored to the instant needs and abilities of young learners taking into consideration all pedagogical and psychological aspects of their mental development. Such reading programmes can help learners widen their word stock, immerse into the language which is mentally close to their environment and their interests. They also help learners to proceed from receptive to productive stage in their learner development much earlier. The following sample records from the Reading Diary demonstrate how regular activities help children build the ability to produce the language they want. While at the beginning (see sample above) children mainly copied sentences from the book they were reading, later on, in years 5 (picture 2) and 6 (picture 3) they were able to use language more efficiently.

Transcript: *"This book is about children around the world. There is Chang-Young and he is ten. His family lives in apartment. His favourite food is barbecued beef. There is Natasha. She lives in Moscow, Russia. She loves to eat pancakes. She likes ballet dancing. I like this book because: There is a ballet dancer"* (a record of a 10-year-old pupil, year five).



Transcript: „Ancient Egyptians lived on the banks of the Nile river. They had a king called pharaoh. Ancient Egyptians believed in next life. They believed that someone /sic/ who died he need some objects in next life. Ancient Egyptians believed in sun god. They believed that the king is related to the sun god. After the king died, his body was preserved so that it would not rot. The preserved body is called mummy. King's tomb was inside the pyramid. Pyramid was built when king was yet alive. It looks like sun's shining /sic/ rays. There were statues, paintings and many gold things inside the pyramid.

There were many tunnels inside pyramid to trick anyone /sic/ who tried to steal things from the thomb. The great and famous pyramid at Giza. It has more than 2 million blocks of stones. The statue called Sphinx guard the pyramids. It has a face of king and body of a lion. By studying ancient Egyptians we can learn about their culture, what they ate and what they wore. And we can learn that they had great culture (an excerpt from a Reading Diary record of an 11-year-old pupil, year six).

Ancient Egyptians



Summary

Ancient Egyptian lived on the banks of the Nile River. They had a king called pharaoh. Ancient Egyptians believed in next life. They believed that someone who died he need some objects in next life. Ancient Egyptians believed in a sun god. They believed that the king is related to the sun god. After king died, his body was preserved so that it wouldn't rot. The preserved body is called mummy. King's tomb was inside the pyramid. Pyramid was built when king was yet alive. It looks like a sun's shining rays. There were statues, paintings and many gold things inside the pyramid.

There were many tunnels inside pyramid to trick anyone anyone who tried to steal things from the tomb. The great and famous pyramid is at Giza. It has more than 2 million blocks of stones. The statue called Sphinx guard the pyramids. It has a face of king and body of a lion. By studying ancient Egyptians we can learn about their culture, what they ate and what they wore. And we can learn that they had great culture.

New words:
banks: banky
god: boh
related: priburany
preserved: adzhovnerovany
rot: anti
tomb: krobka
interesting points: Ancient Egyptians believed both the sun god and to the next life.
Yupen!

Reading programmes if conducted regularly with clear focus can offer natural contexts for the target language as well as desirable variety of these contexts. Children step beyond the textbook limits and have a chance to acquire words they would otherwise never come across. At the same time

such activities offer exposure to the (high-quality) target language which sets the basis and stimulation for both acquisition and learning. Last but not least they represent meaningful activities for learning about the world around.

Summary

Introduction of early start into the system of education in Slovakia can be viewed as positive and beneficial for the learners only when it is accompanied by a qualitative change of approaches to teaching young learners. The factors which influence the success in learning need to be considered thoroughly by educators who design training and qualification programmes for teachers. The key principles underlying good practices of early language learning must not only be incorporated into the documents but they need to be understood and accepted by the teachers themselves in order to reach desirable outcomes.

Many opponents of early language learning claim that the process of introducing foreign languages into primary level is too demanding and the effort is no worth. It would be difficult not to agree on this point especially after naming all problematic aspects above. It really is difficult to guarantee high quality of foreign language education in conditions where there are so many constraints. It seems that the most problematic point is that teaching foreign languages has become a compulsory for all primary schools. If left on the decision of each school director the start of foreign languages teaching would reflect more realistically the conditions which schools have. Those schools where there is no lack of qualified teachers and which have had some experience with teaching foreign languages even in the past might continue teaching with ease. On the other hand if the school faces crucial problems such as e.g. no English language teacher for primary level at school, teaching could have started in year five. Global decisions – whether for or against teaching of foreign languages at primary level – seem to be extremely problematic in Slovak environment and they seem to bring more constraints than opportunities.

However, the case study results presented in this article point to a very important fact. If teaching process is set appropriately, keeping all principles of early language learning in mind, the results can be rewarding for both teachers and learners. Children have positive attitude towards learning the language, they have confidence in their skills and will probably proceed more promptly in the following years. This stage of early learning is absolutely

essential as pre-production stage and children cannot produce the language unless they have spent enough time in pre-production stage. Therefore year five as a starting point for the development of productive skills can only be successful if children have received enough language samples in familiar and understandable contexts. If it does not happen before year five teachers might not have enough time to immerse children in the foreign language and bring them to the production level. Moreover, very early they will have to cope with age constraints – children becoming less and less communicative in pre-puberty age.

To sum up, losing opportunity to start with early language learning would deprive children from using potential for natural learning and natural use of language in a given context. Even though nowadays excluding English from the school syllabus from grade one is probably out of discussion – school directors cannot afford it because of the pressure from parents. Every school is trying to start from year one although the state educational programmes prescribes compulsory learning from year three. The point, however, is that now it is responsibility of each school director not only to have a qualified teacher in the classroom but a teacher who understands how children learn in general, how children learn foreign languages and who are able to implement this understanding into meaningful and systematic practice.

References

BREWSTER, J. – ELLIS, G. – GIRARD, D.: *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English, 1991. ISBN 0-140-81359-4.

Bloom's Revised Taxonomy. [ONLINE] Available at:

<http://www.kurwongbss.eq.edu.au/thinking/Bloom/blooms.htm>, Last visited 08-24-2011

CAMERON, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-77434-9.

CIMERMANOVÁ, I.: *Aplikácia teórie rozmanitých inteligencií v školskej praxi* In: Škola očami dnešného sveta [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie: Prešov 29.–30. júna 2005. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005, s. 109-115. ISBN 80-8045-398-5.

Common European Framework of Reference for Languages. Available at:

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf, Last visited 08-24-2011

- DÖRNYEI, Z.: *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- ELLIS, R.: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-437212-X.
- Encyclopedia of Educational Technology*. (1994). Available at <http://www.etc.edu.cn/eet/eet/>, last visited 08-21-2011
- FOSTER-COHEN, S.: *An Introduction to Child Language Development*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1999. ISBN 0-582-08729-5.
- GARMAN, M.: *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-27641-1.
- HALLIWELL, S.: *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman, 1993. ISBN 0-582-07109-7.
- HARTÁNSKÁ, J.: *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: FF UKF, 2004. ISBN 80-8050-757-0.
- HEDGE, T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000.
- HOMOLOVÁ, E.: *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2003. ISBN 80-8055-788-8.
- HOUSE, S.: *An Introduction to Teaching English to Children*. Richmond Publishing, 1997. ISBN 84-294-5068-8.
- HUDSON, T.: *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KRASHEN, S.: *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982. ISBN 0-08-028628-3.
- LIGHTBOWN, P. – SPADA, N.: *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-437000-3.
- LOJOVÁ, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, G.: Key challenges in foreign language education in Slovakia: A reflection on the efficacy of early foreign language teaching. In: *Challenges in foreign language education*. Zborník z konferencie KAJaL 24.11.2010, Bratislava: Z-F LINGUA, 2010, s. 81-84. ISBN 978-80-89328-50-5.
- McKAY, P.: *Assessing Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-60123-8.
- MOON, J.: *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000. ISBN 0-435-24096-X.

PINTER, A.: *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia a pozornosti. In: Pokrivčáková et al.: *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

REA-DICKINS, P. – RIXON, S.: Assessment of Young Learners's English: Reasons and Means. In: Rixon, S. (ed.): *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Harlow, Essex: Longman, 1999.

REILLY, J. – REILLY, V.: *Writing with Children*. Oxford: Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-437599-4.

ROTH, G.: *Teaching Very Young Children*. London: Richmond Publishing House, 1998. ISBN 84-294-5446-2.

SHORROCKS, D.: The development of Children's Thinking and Understanding. In: Brumfit, C. et al.: *Teaching English to Children*. Harlow, Essex: Longman, 1995.

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.

SLATTERY, M. – WILLIS, J.: *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-437563-3.

STRAKOVÁ, Z.: Early language learning in the context of a modern school. In: Pčolinská A. (ed.): *Linguistics and Didactics in the 21st Century – Trends, Analyses and Prognoses II*. Praha: Kernberg Publishing, s.r.o., 2009, s. 91-97, ISBN 978-80-87168-09-7.

STRAKOVÁ, Z. – CIMERMANOVÁ, I. (eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011. ISBN 978-80-555-0232-8.

WILLIAMS, M.: A Framework for Teaching English to Young Learners. In: Brumfit, C. et al.: *Teaching English to Children*. Harlow, Essex: Longman, 1995.

This article presents findings collected while working on project KEGA 084UK-4/2011 and KEGA 3/7014/09.

STRAKOVÁ, Z.: Hoping Against Hope In Primary ELT. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 43-59.

Abstract

The article describes the situation in teaching English at primary level in Slovak schools. The author considers both benefits and constraints of introducing English language as a compulsory subject to primary education. The most serious concern is the lack of qualified teachers but at the same time the author underlines the lack of tried-and-tested experience which would be available to teachers. Even though there is an effort to help teachers become qualified for teaching at primary level there are many problematic issues concerning target group of teachers, especially the level of their language command. On the other hand the author appreciates the possibility to start teaching foreign languages to early language learners since there are a lot of benefits learners can gain. The author describes a case study where young learners involved in meaningful learning experience demonstrate how far such experience can take them.

Keywords

teaching English language at primary level, learning foreign languages, young learners, teachers of foreign languages

Extent: 36 617 characters

THE IMPORTANCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BABIES WITHOUT INHIBITIONS

Lucia Jechová

The world and the society have changed very much in the last 20 years. Many teachers and parents agree that children are somehow smarter than they themselves were at their age. A child's genes have not changed during these years, but children have much more possibilities to develop, expanse and multiply their intelligence than their parents and grandparents used to have.

Parents and grandparents used to give their descendants only the knowledge they had, but nowadays there are many possibilities that let children learn much more than their own parents and relatives know. There exist, for example, many maths courses for babies and very young children (e.g. see <http://www.mathriders.com/Mathjogs-Methodology-a.php?a4=1>), baby sign-language courses (e.g. see <http://www.singandsign.com>, or http://www.babysigns.cz/sk/znakova_rec_sk.html), music courses (e.g. see <http://www.yamahaskola.cz/sk>) and also language courses (e.g. see <http://www.helendoron.sk> or <http://www.vsevedko.sk/vzdelavanie/jazykove-skoly-a-kurzy>) for different age groups. Language education is nowadays possible to perform from very early age, already from antenatal phase (e.g. see <http://www.moveoneinc.com/expat-echo/blogs/health-blogs/pre-natal-courses-in-english>).

Language education in the Slovak Republic is mainly focused on English language because of the home demand. There exist many language schools offering language courses and also "bilingual" kindergartens² for children. These are available from the age of three or four but the teaching-learning

² We found 20 kindergartens in Slovakia which call themselves „bilingual“, but these are usually just kindergartens with several hours of English language every day. There are only two kindergartens with English or American native teachers (Forel in Bratislava, www.forel.sk and ELC in Košice, www.elc.sk), but these teachers are not educated in pedagogy.

process should start much sooner and parents may and they are also willing to start teaching their children much sooner³.

Home teaching is one of the possibilities how to develop the basic language skills of a child. Not every parent is able to teach his or her child alone. Parents who decide to teach their children have to be very careful because their mistakes become bad habits of their children. They usually think that teaching them something (what they know and how they know) is much better than teaching them nothing. On the other hand, expectations of some of them are too high. That is why parents are not always successful in teaching their own children. But it is not so easy to analyse why their teaching is not always effective (see Horňáková, 2005).

One of the reasons is the non-systematic way of teaching children. Most of the parents are not educated in this field nor experienced. They are teaching their children only intuitively or according to nonprofessional, most of the time doubtful, instructions from internet or from other “experienced” parents (Štefánik, 2000).

When parents try to teach their children systematically, speaking in a foreign language to their own child can cause several problems. To make it work effectively, a parent has to speak the foreign language all the time. It means he or she has to be very good at the particular foreign language. To speak to an own child only in English usually means loss of emotional connection that can be only given in the native language of the parent, through songs, chants and cuddling in the mother tongue. (Sorace, Ladd, 2004) It is natural that the emotional side is much more connected with mothers. It is a bit easier for fathers to speak with their child in another language, but as it is known from the praxis, a child’s relationship with the parent speaking another language, being not a native in it, is a bit different – more reserved (Harding-Esh, Riley, 2008). Of course, everything depends on the parents’ involvement, on how they force their child, on the behaviour, family atmosphere as well as on the genetic potential of the child.

Bilingual education process of home teaching is only effective when it is done properly, regularly, without any exceptions in mother tongue. The other way how to do it is to take it as a game with a child. You can sometimes just

³ According to statistics we have done, there were 509 students at the age of 3-19months and 1960 students at the age of 2-3years in Helen Doron Early English courses in Slovakia in the last 5 years. This is, of course, just one of several schools. For comparison, at Bilingvi school in Trnava and Bratislava Petržalka (Bilingvi vzdelávacie centrum, <http://www.bilingvi.sk/wordpress/>) are 90 children at the age of 20months to 3 years.

switch to the foreign language during playing some games or during eating, or you can let the child to watch some TV programmes⁴ in the foreign language, etc. There exist also the way called “English with puppet” when a parent uses a puppet which is speaking a foreign language all the time. This is a good way how to differentiate the time of speaking in a foreign language and the mother tongue. It is easy but enough understandable for a child.

But what to do when the child does not want to play in English? Our experience from coaching parents to speak English with their children is that the teaching process is usually the most effective when one of the parents is speaking in a foreign language all the time, almost from the child’s birth but in this case they have to put much effort into the education. The child has its own personality. It tries to make things as easy as possible, and it also “fights” with their parents in many ways. Children at some age (usually at the age between three and five) start to ignore one of the parents – usually the one speaking the foreign language – or at least they answer in their mother tongue (Allen, Marotz, 2002).

What can we do about it? It is possible to try different techniques but we must keep in mind that a child cannot be forced because the situation is probably going to be even worse (Ričan, 2006). One of the ways how to go through this phase is to play that you do not understand their language. It means that the parent will answer only when the child asks him or her in English. And here comes the state when the game turns into a serious thing. And that is something what most of the children do not like very much. This is the possibility when strict parents are using their children to reach their high ambitions.

Parents could also be a bit more democratic and let the child speak whatever language it wants at that time. They can answer in the same language the child speaks, or they can speak only in the foreign language. There does not exist any research dealing with the importance of differentiating languages, or with making time or place borders between their usage. We have not come across any child having a problem in changing languages during our four years research.

⁴ Watching fairy tales or TV programmes are activities just for getting passive knowledge of foreign language. To let the child watch without any introduction of vocabulary may have any effect just for highly talented children. In other cases, kids become familiar with the language, but they are going to get just passive knowledge of the foreign language. Watching fairy tales or TV programmes is much more suitable for older kids with some basic knowledge of foreign language, not for beginners and babies. Infants and babies are usually not very interested in watching TV; they need to play actively with their parents.

At the beginning the learning process of babies is the effect usually very visible and the parents have big expectations, but it is natural that it later becomes less visible. It does not depend on how strict the parents are, but on kid's intellect, talent and will, way of teaching the foreign language, regularity of teaching the language, etc. (Zahálková, 2000). It is just one of the learning phases when a child comes to a deeper knowledge which kids are sometimes aware to show more spontaneously than earlier.

Another obvious problem that can happen when raising a bilingual child is that when a child starts to attend a kindergarten, it starts to use its mother tongue prevailably. It can happen that the child will be soon much better than its parent because children are able to progress much faster than the non-native adult (Horňáková, 2009). Many parents like to search for English kindergartens, private lessons done by native speakers, native au-pairs, language schools or whatever that can retain and develop the child's foreign language knowledge. The implementation of these kids very problematic in the Slovak milieu. Private classes are very rare and they are not the best for such small kids, maybe just in the au-pair way. On the other hand, there are not enough native speakers with correct English usage in Slovakia and even less of them are able to work with babies and infants. They are not educated in pedagogy or linguistics and not many of them are experienced. It is definitely a great idea to sign an infant with a good basis of the foreign language learned from home into a language school. But there are two things to consider. Imagine what could happen in the case, if you have, for example, a three years old child with a quite good basis of foreign language⁵ and you would like to enrol it into a language school. As we have mentioned earlier, most of the language schools start their programmes for kids at the age of four or five years. Even if they start at the age of three, these kids are beginners. Now, you have to consider whether the three years old child with a quite good basis of foreign language would attend the classes with almost the same age group or with another group of the same language level. When we start to study pros and cons we find out that learning a language is not only about learning the vocabulary, phrases, contexts, etc. It is also influenced by the school environment, group of learners, teacher, methods, curriculum, teacher's approach, schoolmates etc. We can say that the

⁵ It is very hard to say which child is bilingual. A three years old child with a quite good basis of foreign language does not mean a bilingual child, see Meisel (online, 2011).

psychical cosiness of the child is important in the same way as the knowledge of the teacher, suitability of the method and content (Allen, Marotz, 2002).

There is another possibility – the three years old child with a quite good basis of foreign language will attend an English kindergarten, but these are not available in every city⁶ and not for everybody because of very high prices and no demand. But here comes the possibility of team learning in natural way through games and natural programme in a foreign language. Children learn more in a team play than in the individual teaching process (Hanšpachová, Řandová, 2005). Babies learn a lot from the parents, but older children gain much more knowledge from another person – from the teacher or from his or her schoolmates. They are highly motivated in competition with peers (Jakabčíč, 2002). When kids come to the age of going to a kindergarten, they start to speak their mother tongue more and they find out it easier in some cases. They start to be better in it very soon as they use it much more often and they also speak in their mother tongue with other kids. They are losing the motivation for learning and speaking two languages. They do not care that they will need it in the future and taking it as a game may not be such a such fun anymore if they cannot use it with another kids.

Despite the above mentioned facts, we would like to emphasize the benefits of bilingualism according to Hakuta's (1987) research to show huge plusses of learning a foreign language as early as possible. He compares bilingual and monolingual children in his research and he finds out that the bilingual children:

- exhibited more creativity;
- excelled at problem solving;
- achieved richer and more inventive oral and written communication;
- displayed a better grasp of grammar;
- scored higher in certain intelligence tests.

So, how to do it then? Should the children be taught foreign languages from a very early age in Slovakia? When to start with their teaching? What should they be taught?

Teaching vocabulary is not everything. It is also important to teach them an intercultural knowledge (Reid, 2009), traditional songs, chants, lullabies,

⁶ We found twenty English kindergartens in databases and eleven of them are situated in different parts of Bratislava, one in Dunajská Lužná, one in Záhorská Bystrica, one in Trenčín, one in Senec, one in Trnava, one in Piešťany, one in Prievidza, one in Žilina and one in Košice. It means that they are situated mainly in Bratislava and in the western part of Slovakia.

things that they will need for real life, things that are appropriate for their age, for their physical, psychical, psycholinguistic development (Stranovská, 2010).

There exist some very purposeful groups of parents and also teachers, who are trying to teach babies and infants in a school way. They are adapting books and their content for earlier ages than they were composed for, they are usually authoritative, because they are not able enough to take teaching and learning process like a never ending game. When the information about our world are presented in a factual manner – children do not only store these information, but the process of learning develops the connections for their future cognitive development. Teaching babies English, an encyclopaedic knowledge, baby-sign language or whatever else, has to be a fun game for them and they will love learning in this way (Hamamdjian, 1981).

Do not limit children! Do not set borders! Very young children do not have borders for their knowledge, they just learn whatever they like and when you do not limit, but support them, you can multiply their intelligence at a very early age. You can offer them a better future.

Yet, why should be children taught foreign language so early? Why cannot they start in kindergartens or at primary schools? Our generation started with Russian language or German language at primary schools and we are able to use them 'good enough'. At first, if you realize that a child's brain is growing mostly till the age of six and that the child starts to learn a foreign language at this age or few years later, it seems to be a waste of time and potential. According to Helen Doron's research (2010), there are six basic problems of teaching a second language traditionally at schools:

1. Students are expected to master all aspects of language (we mean here reading, writing, speaking, grammar, pronunciation) simultaneously. The first problem mentioned by Doron is obvious at those primary schools where English is taught from the third grade. According to the Slovak curriculum, children are listening, reading, speaking and sometimes writing. Despite the fact that they are taught basic vocabulary they are training all four skills at once. They are so different that they stimulate different areas of the brain and this is very difficult.

2. Students do not get enough individual speaking time. The current classroom situation – forty-five minutes lessons with at least fifteen students in a group with different foreign language knowledge is not an easy situation. Even a well experienced teacher would have a big problem

to solve this situation. It causes then that a student does not hear his voice in the foreign language, so he does not get any opportunity to practice and the teacher is not correcting mistakes if they are any⁷.

3. Students do not receive enough direct feedback.

This problem is much connected with the previous one. Overcrowded classrooms and also impersonal environment of language laboratories cannot be compared with direct feedback that infants and toddlers receive from their loving parents.

4. Pronunciation suffers.

There is a lack of native speakers in Slovakia and when there are some, they are usually teaching older students at secondary schools. It is quite late for teaching pronunciation at that stage. We also miss recordings made by natives. If the children do not learn the pronunciation properly from the very start, it is later very hard to improve it. The other factor is that the aptitude of the brain for language acquisition is severally reduced after the age of six (Johnson, Newport, 1989). Children who start to study English after the age of six have usually serious problems with pronouncing several sounds, especially in English.

5. Inhibition leads to failure.

The older they are they more likely they become shy and frightened of speaking in front of the classroom. The problem is also in the content of the books. Students are usually able to read and write in English, but they are, for example, not able to order the food in the restaurant or to ask for the directions. They feel anxious in speaking, reading, they are much afraid of mistakes and not prepared for real life, real situations in English speaking countries.

6. Traditional education models focus on correction.

Our educational model is focused on memorisation, regurgitating facts. What is much worse that the feedback is, because of lack of time and space, limited to correcting mistakes, checking homework or writing tests. It causes limits and anxiety and sometimes it looks like that the students are corrected every time they open their mouth. It seems to be easier and more comfortable.

From Piaget's time⁸, the research of human brain developed a lot. Several researches showed that the human brain is growing most till the age

⁷ The students of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at the University of Constantine the Philosopher are highlighting this problem in their praxis sheets very often.

⁸ In 1950's Piaget and his peers came with the theory that infants are just passive creatures, taking in very little information from their environment.

of six. Our and mostly the baby's brain is producing many neurons. When there are connections not developed between them, neurons are lost. It is a very easy formula – “use it or lose it”. What does this mean? If a baby starts to use its brain as soon as possible, its neuron connections are joining together what means that the brain gets developed better. When there are created at least the basics of the knowledge in very early age of the child, there are created keystones for its later development. It means that when the child starts learning English at the baby age, it can reach much higher level as an adult, but not only in that particular language, or school subject. The data now show that a human's intellectual capability is shaped not just from his or her genetic potential, but also from the early brain stimulation that leads to the creation of neural pathways. As more pathways are added, the potential for storing and retrieving information is increasing. As Sears (1993) declares, by the age of one, the brain doubles its brain volume and attains sixty percents of its ultimate adult size. This is the basic foundation of mental capability that determines how a child will succeed at school, how it will be able to absorb new information throughout an active lifetime, or how adaptable is he or she going to be – for example in a job. Compelling is the body of evidence suggesting that the lack of early language development leads to extreme limitations in brain functions, too. Those rare children ‘raised-by-wolves’⁹ grow into adults who suffer from stunted speech capability and serious developmental problems. These cases show that adults who were deprived of strong mother-tongue language development may never be able to speak the basic mother tongue fluently.

Many professionals and also parents are nowadays much interested in sources informing them about new results of several researches, about new possibilities of developing their child's brain, they do as much as possible to do everything to provide better, or at least easier future for their children. There are much more books in our market available even in Slovak translations, there are more alternative ways of bringing up and educating children in Slovakia, what means that the demand is growing.

One of the hugest and most successful teams in the world interested in a child's brain development is *The Institutes for the Achievement of Human Potential* in the USA. When we have a look at Domans' research (1994) about the human brain, we find out that the largest growth of human brain is from birth to 9th month and then to 231st month (19 years). It means that teaching

⁹ Children raised without sufficient human interaction (see McGill, 2006, p. 274).

a child “as soon as possible” really means to teach him or her right from the birth, or even earlier. But how could this be done? What is the principle of acquisition in teaching languages to infants? In order to teach effectively and to understand children and their needs, the teacher or the parent has to be aware of several theoretical principles and the most essential aspects such as concepts of language acquisition, phases of language development or specific features of very young learners. This knowledge can form the basis of a successful teaching-learning process. One of the latest books by G. and J. Doman *How Smart is your Baby?* shows a complex system of how to reach the highest level of intelligence of the child by stimulating all reflexes (light reflex, startle reflex, Babinski reflex, grasp reflex), movement of arms and legs without bodily movement, birth cry and crying and by supporting all competences (visual, auditory, tactile, mobility, language and manual competence). The results shown in the tables of the *Institutes Developmental Profile* (Doman, Doman, 2006, pp. 44-45) are unbelievable in comparison with children we bring up just intuitively (see Tables 1 and 2: The Institutes Developmental Profile).

Let us focus just on language acquisition through comparing several theories concerning language acquisition in general. Scientists and linguists are carrying out complex tests and experiments to show how the ability to understand and use a language is formed. Firstly, there is a debate on how much of this capacity is based on our genetics and how much is acquired via environment and language experience. According to Knezek, “Language cannot be completely genetic. Humans speak a wide variety of different languages, and very young children of any race or ethnic background can learn to speak and understand any of these if exposed to appropriate models at the proper time in development” (Knezek, 2009). Obviously, our ability to communicate is an interaction of nature and nurture what means that both genetics and environment contribute to our final language competency. Chomsky claims that the mechanism of language acquisition formulates from the innate processes. This means that there are certain specific parts of our brain that have evolved in order to produce (and understand) a language. In our view, it is important to be aware of the complexity of a human’s ability to communicate which means understanding the importance of all its features. Nature-nurture interaction can be viewed as a precondition of the language acquisition process. However, the process itself is another issue of linguistic debates.

Tab. 1: The Institutes Developmental Profile 1

	PREDOMINANT BRAIN STAGE	TIME FRAME	VISUAL COMPETENCE	AUDITORY COMPETENCE	TACTILE COMPETENCE
VII	SOPHISTICATED CORTEX	Superior 36 Mon.	Reading with total understanding	Understanding of complete vocabulary and proper sentences	Tactile identification of objects
		Average 72 Mon.	<i>Sophisticated human understanding</i>	<i>Sophisticated human understanding</i>	<i>Sophisticated human understanding</i>
		Slow 144 Mon.			
VI	PRIMITIVE CORTEX	Superior 18 Mon.	Identification of visual symbols and letters within experience	Understanding of 2000 words and simple sentences	Ability to determine characteristics of objects by tactile means
		Average 36 Mon.	<i>Primitive human understanding</i>	<i>Primitive human understanding</i>	<i>Primitive human understanding</i>
		Slow 72 Mon.			
V	EARLY CORTEX	Superior 9 Mon.	Differentiation of similar but unlike simple visual symbols	Understanding of 10 to 25 words and two couplets	Tactile differentiation of similar but unlike objects
		Average 18 Mon.	<i>Early human understanding</i>	<i>Early human understanding</i>	<i>Early human understanding</i>
		Slow 36 Mon.			
IV	INITIAL CORTEX	Superior 6 Mon.	Convergence of vision resulting in simple depth perception	Understanding of two words of speech	Tactile understanding of the third dimension in objects which appear to be flat
		Average 12 Mon.	<i>Initial human understanding</i>	<i>Initial human understanding</i>	<i>Initial human understanding</i>
		Slow 24 Mon.			
III	MIDBRAIN and SUBCORTICAL AREAS	Superior 3.5 Mon.	Appreciation of detail within a configuration	Appreciation of meaningful sounds	Appreciation of gnostic sensation
		Average 7 Mon.			
		Slow 14 Mon.	<i>Meaningful appreciation</i>	<i>Meaningful appreciation</i>	<i>Meaningful appreciation</i>
II	BRAIN STEM and EARLY SUBCORTICAL AREAS	Superior 1 Mon.	Outline perception	Vital response to threatening sounds	Perception of vital sensation
		Average 2.5 Mon.			
		Slow 5 Mon.	<i>Vital perception</i>	<i>Vital perception</i>	<i>Vital perception</i>
I	EARLY BRAIN STEM and CORD	Superior Birth to .5	Light reflex	Startle reflex	Babinski reflex
		Average Birth to 1.0			
		Slow Birth to 2.0	<i>Reflex reception</i>	<i>Reflex reception</i>	<i>Reflex reception</i>

The Developmental Profile may not be reproduced in whole or in part without special permission of Glenn J. Domant, 8801 Stenton Ave., Wyndmoor, PA 19098 USA.
© Modified 1964, 1971, 1977, 1980, 2003

In order to describe and analyze the process of language acquisition and its aspects we provide the most influential models most of which were made by popular linguists and psychologists. In the 1960s Skinner claimed that language acquisition is an imitation-reinforcement process. He argued that the children acquire the language simply by imitating the speech of the adults around them. When they produce a good imitation, their parents reward them with smiles and praise and if the imitation is poor they correct them. As a result, children gradually adopt the adult's speech. But years of observation and studies have shown that Skinner's model is undoubtedly wrong and what is more, it seems to be impossible. The reason is that children often produce structures or sentences they have never heard from adults. Chomsky

suggests that language acquisition is a process of active construction – children construct rules for language. And these rules are progressively developing during several stages.

Tab. 2: The Institutes Developmental Profile 2

THE INSTITUTES DEVELOPMENTAL PROFILE BY GLENN J. DOMAN	MOBILITY	LANGUAGE	MANUAL COMPETENCE
	Using a leg in a skilled role which is consistent with the dominant hemisphere <i>Sophisticated human expression</i>	Complete vocabulary and proper sentence structure <i>Sophisticated human expression</i>	Using a hand to write which is consistent with the dominant hemisphere <i>Sophisticated human expression</i>
	Walking and running in complete cross pattern <i>Primitive human expression</i>	2000 words of language and short sentences <i>Primitive human expression</i>	Bimanual function with one hand in a skilled role <i>Primitive human expression</i>
	Walking with arms freed from the primary balance role <i>Early human expression</i>	10 to 25 words of language and two couplets <i>Early human expression</i>	Cortical opposition bilaterally and simultaneously <i>Early human expression</i>
	Walking with arms used in a primary balance role most frequently at or above shoulder height <i>Initial human expression</i>	Two words of speech used spontaneously and meaningfully <i>Initial human expression</i>	Cortical opposition in either hand <i>Initial human expression</i>
	Creeping on hands and knees, culminating in cross-pattern creeping <i>Meaningful response</i>	Creation of meaningful sounds <i>Meaningful response</i>	Prehensile grasp <i>Meaningful response</i>
	Crawling in the prone position culminating in cross-pattern crawling <i>Vital response</i>	Vital crying in response to threats to life <i>Vital response</i>	Vital release <i>Vital response</i>
	Movement of arms and legs without bodily movement <i>Reflex response</i>	Birth cry and crying <i>Reflex response</i>	Grasp reflex <i>Reflex response</i>
THE INSTITUTES FOR THE ACHIEVEMENT OF HUMAN POTENTIAL® 6801 STENTON AVENUE WYNDMOOR, PENNSYLVANIA 19038			

Most of the researches of this subject focus on newborns and infants. However, there seems to be a pre-stage in language acquisition. Hawkins claims that the process begins even before birth: “The prevailing opinion used to be that newborns could not actively influence their production of sound... even infants who are just a few days old have regional accents, which are detectable in their cries. Babies are able to memorize their mothers’ speech patterns while still in the womb, and can later mimic the melody patterns in their own vocalizations” (Hawkins, 2009).

According to this study, there are traits in newborns “crying that are very similar to the intonation and stress of their mothers” language. We find the findings of this research to be a significant contribution to the general knowledge about language acquisition as they provide a completely new point of view on the issue.

After birth, newborns start to produce several sounds – they cry, babble and play vocal games to experiment with their vocal tracts. Psychologists Saffran, Senghas and Trueswell suggest (in Saffran et al., 2001) that the vast majority of children go through the same identifiable phases of language acquisition. They claim that these phases are in the same order but individual ages of children differ (not all the children reach the particular stage at the same age). The book *Language: The Basics* by Trask (1999) which provides systematic and practical overview of all the stages – babbling begins around the age of six months (“gagagagagag”, “mamamma-gagaga”) followed by two significant stages called one-word-stage (between ten and twenty months) and two-word-stage (between eighteen and twenty-four months). The one-word-stage begins when a child starts to produce recognizable single words slowly by adding new words to its vocabulary – this vocabulary does not contain any grammatical words. A child’s vocabulary starts to grow much more rapidly with the beginning of the two-word-stage – still very few grammatical words or word endings. The vast majority of grammar is embraced between the age of two and three and by the age of five the child knows around ten thousand words and, practically, the whole grammar of the language. Logically, some inaccuracies may appear in the child’s speech (for example overgeneralization – *foots* instead of *feet*...) but these usually disappear in the course of time. Moreover, these inaccuracies are understandable as every child has to discover the whole system of grammar of a particular language which is a very complex task – the child has to break the stream of noise into separate words and syllables and these words have to be organized into sentences by means of parsing.

Pedagogically, this knowledge is very essential, helpful and beneficial for every teacher (also if it is a parent in a teacher’s role) of very young learners. How can he or she adjust the methodology, attitude, teaching tools and materials without having the most essential information about their linguistic and cognitive development? What is more, all these theories, principles and researches are one of the reasons why we are teaching foreign or second

language to very young children at the pre-school age – we are building on their natural predispositions and language readiness.

Some of the above mentioned theories are old and not really correct in their whole range, but each theory has its piece of truth. We cannot generalize all the time, because not each child, whose parents did prenatal music stimulations, baby signing, language learning etc., is a child with multiplied intelligence without any problems in school. There could also be siblings behaving in the same way with different results. If we do not accept the genetic make-up, personality of the child, abilities of the educator and all other factors, we are not objective enough. But contemporary researches forwarded our acquaintance a bit further.

Doron, as one of the longest time practicing teachers in the world, emphasizes another side of a child's acquisition: "For the initial period, the infant appears to be passively absorbing sounds from the parents and others in immediate area. In reality, the infant's brain is already actively analyzing the language and preparing for future speech development. Eventually, associations are made between the sound and the meaning, either a concrete noun (such as *bottle*) or a more complex, intangible concept (such as *hunger*). In this natural immersion environment, the infant is not expected to study grammar, understand linguistic structure, master pronunciation, learn to read and write, or any of the kinds of the skills associated with formal language training. The infant is absorbing the audio data, much as a sponge soaks up water" (Doron, 2011, p. 39).

Language acquisition is of course more complex. It is not just an audio input, but babies, infants and young learners are also exposed to exaggerated enunciation, pitch, cadence, facial expression etc. It is almost unbelievable that infants and young children are able to embrace language – such a complex system, in such a short period of time and with such an ease. Why is the learning of a foreign or second language so easy for children and so complicated for adults? The answer (or at least a part of it) seems to be in the existence of the so called 'critical period' in language learning. In an interview with Ewalt in 2005 Chomsky explains: "There is a particular period of maturation in which, with external stimulation of the appropriate kind, the capacity will pretty suddenly develop and mature. Before that and later than that, it is either harder or impossible... It could be that there is a critical period for language acquisition, roughly from birth to around puberty, and that if you do not learn language at that time, you will never learn it" (Bak et

al., 2009). This does not mean that you are not able to learn a foreign or a second language after the puberty – the concept of the critical period refers mainly to language learning in general – a child needs to acquire some language in order to be able to learn another one later. But of course, it is much easier and natural to learn languages within this period because it appears that our brain is more ready¹⁰. Apart from the theory of neurons, the brain of an adult seems to concentrate on the speech sounds of his or her mother tongue. Besides, adults use completely different methods and techniques when learning a foreign language – they tend to be very deductive, analytical and they constantly compare the new language to their mother tongue. We can observe that it is usually much harder for an adult to develop the native-like pronunciation so the adult learners usually maintain their first language accent. On the other hand, children at pre-school age acquire the accent of a foreign language very quickly (Horňáková, Kapalková 2005).

Now that we have found out why and a bit how we can teach a foreign language to our children, there still remains a big problem, which is hidden in the following question: What should I teach my baby? The problem is that most of the parents and most of the teachers are not enough educated, skilled and guided, they are not repeating the taught vocabulary enough often, they do not sing appropriate songs for them, probably because they know only a limited amount or they just think that English is just too difficult or too easy for them. Many parents also lose their motivation when they do not see enough feedback from their child.

As I have mentioned earlier, it is not only about teaching languages, but also about teaching preverbal children rudimentary sign language, stimulating their bodies, providing them music in their early life, etc. In the case of the importance of sign language, simple signing allows children to communicate basic needs and it reduces their frustration and aggression of disability to say what is going on till their body is able to speak. But that is not all. The research (Acredolo, Goodwyn, 1996, p. 76) shows that children who learnt baby signing, were later much better in language tests at school. And that is almost the same with teaching music to them, as with early maths courses at their prenatal age, etc. That means, whatever you teach your child in a playful way is an advantage for its future and when all the content is

¹⁰ There is a theory that within critical period there are more neurons in brain to be used for language acquisition and that after it, these neurons are used for another purposes (see Olle, 2009).

combined in an appropriate and natural way, you can reach great results (Hamamdjian, 1982).

Every activity properly done with a child is profitable, but why should then parents pay for expensive language courses instead of choosing much cheaper baby sign or music courses? Basic logic says that foreign language is something very usable for the child's future, but that is not all. It is not very possible to behave a bilingual child in language course, it is not very possible to do it also in English kindergarten, it is sometimes possible in well organized mixed families, but till they do not live a half year in one country and a half year in an English speaking country I would be pessimistic about bilingualism of the children, too (see Pokrivčáková et al., 2008).

Let us have a look at the content through the only method offering English for babies from their three months. Baby Best Start, the very first of Doron's Early English programmes follows Doman's research in every detail. It includes baby-signing, songs, rhythms, rhymes, music of language, chants, traditional songs with intentionally developed ones, encyclopaedic knowledge and connects it with the baby's brain and body growth specifics, massages, physical activities, emotional and sense development, which are taught to parents so they can do them with their children during the classes and at home too in order to stimulate and develop their bodies and skills. It offers CDs for home hearing¹¹ recorded by Doron, an English linguist, without any unwanted accents which the children can meet anywhere in Slovakia. Its complexity is emphasized by the fact, that it is not something what you can buy in the shop and you use it. It is arranged as a ten months long course leaded by a specially trained Helen Doron Early English teacher who teaches, of course, children but also the parents, how to play with their children in foreign a language and how to be effective in it, how to use baby signing and all other things we have already mentioned and who is informing them what is each activity they are doing good for. It is a very difficult process based on

¹¹ Helen Doron's methodology is based on background hearing. We have to differentiate between listening and hearing. Listening is the active process, when you sit near the tape recorder and listen to the song. When you sit near a stereo and try to get all the words, to learn them, to memorize them in a very active and hard way, you are listening. Hearing is very different. It is a passive process of hearing songs in the same time you are doing something else. Children can hear the songs during playing, eating, getting asleep, during any activity they like. The effect of listening is that the information is in your short memory and you need a lot of tough repetition to forward it to the long-time memory. The effect of hearing is a bit different. Systematic and long lasting hearing causes that the information gets to the long-time memory and when you start to use it actively, you have it forever. That is why Helen Doron Early English prefers hearing.

different researches which is helping to multiply a baby's intelligence in cooperation with all important researches and aspects. We chose this method for our research, because it contains most of the content that is good and important to use. The second reason is that we are observing this method and teaching with it actively for more than three years, so we have experience, a research sample (about one hundred children at different ages) and we are able to see and compare results.

One of the biggest part of Babies Best Start content are songs and chants. The course teaches both parents and their children nice, rhythmical songs based on all music styles (oriental music, Spanish rhythms, English traditional songs, etc.) interculturally connected with not only the traditional English environment.

The personal experience and observation research shows that every child in every country acquires knowledge like a super dry sponge. They absorb whatever knowledge in very high speed¹². It is a fact that children can and do absorb an incredible amount of information by the age of five. Research has shown that about ninety percents of everything we learn in our lifetime is gained by the age of five (Doman et al., 1994). It is the reason why Babies Best Start can easily include also nonsense songs and chants.

All this is very usable for TEFL, so maybe that is the reason why Doron adopted Doman's method to help the children to acquire English language through their daily life. According to Doman's method you can teach your babies and infants whatever you want to. You can teach them the production of cars when you walk in the car park, name of the petrol stations when you are driving around the town, kinds of trees in the park, kinds of birds flying or living in your garden, all the flowers blooming in your flowerbeds. You can even teach them names of vegetables or fruits when you are at the supermarket. The salient point is that you can teach your child encyclopaedic knowledge anytime, anywhere! "While I encourage you to teach your child encyclopaedic knowledge, one should be beware of the fact that the focus of education should not be mainly on the mastery of encyclopaedic knowledge. As the information is expanding geometrically, it is just impossible for anyone to teach a child to master all of it. Therefore, a parent or a teacher needs to nurture the child to develop a desire for continuous learning and the skills on how to master new information. One should also understand the importance

¹² Children learn about three hundred words and fifteen songs per year from the age of three months to eighteen years.

of teaching not just facts (BOI), but higher-order thinking skills as well as the creativity, problem-solving and analytical skills" (ibid., p. 112).

Doman, after forty years at the Institute, had learned that: "Every child born has, at the instant of birth, a higher potential intelligence than Leonardo da Vinci ever used" (ibid.). He strongly believes that it is easier to teach a one-year-old child encyclopaedic knowledge than it is to teach it to a six-year-old one. He tells the reader exactly how to give encyclopaedic knowledge to a tiny child starting off at birth or at any time prior to six years of age. To summarize his method about how to teach any child to acquire encyclopaedic knowledge, the steps are the following:

1. Identify the knowledge to teach your child. In an intellectual sense, it is the knowledge from science to art, biology, geography, history, music, language, literature, and everything else that matters to a man.
2. Once the divisions of knowledge have been identified, go further to list ten categories in each of the division of the knowledge. For example, in the 'Biology' division, you can list categories such as mammals, birds, reptiles, amphibians and etc.
3. Next, list the 'bit of intelligence' (BOI) under each category. For example, under mammal category, you can list the bit of intelligence such as lion, tiger, cow, wolf and etc. since knowledge is based on information which can be gained only through facts. Presenting those facts (BOI) in a properly way to a child will ensure this knowledge will literally grow in the child's brain and they it will be the basis of all his or her future knowledge.
4. The characteristics of presenting the BOI in a proper way are: BOI must be accurate, one item only (No other items in the background. You may have come across poster board with many animals, this is NOT the proper way to teach your child about 'lion' for example), specifically named, large, clear and new (something your child does not already know). Essentially, it is commonly known as a flash card.
5. You can create the flash card yourself. Collect the BOI from a magazine, newspaper, journal and etc. Organize them into categories of intelligence. Cut or obtain an 11" x 11" white cardboard. Glue the BOI on the front side of the cardboard. Label the BOI on the back of the cardboard with a black marker. Alternatively, you can find software for creating flash cards at PowerFlashCard or you can purchase the flashcards from various online shops.

6. To teach a bit of intelligence. You position yourself and your child comfortably facing each other. Show the cards about 18" away from your child. Do it as a game. Move the back BOI in the stack (get a quick look at the name you are about to say) to the front and say, 'Tiger'. One second for each card and no longer. You must present the BOI very, very quickly.
7. Begin with introducing five different categories with ten BOI in each. Make sure you teach each category three times before the day ends. As your child progresses, start to add more categories day by day until you do ten different categories.
8. Ten days after you have reached all ten categories, begin to retire one old BOI from each category daily. Place these retired BOI in your file for another use later. Add one new BOI to each category daily to replace the one you have retired. From this time on you continue to add one new BOI per category daily or a total of ten new BOI daily. This is a minimum number; you can introduce new BOI faster if you can. Don't worry, the capacity of the brain of a tiny child can hold them without any questions.

Doron does not just adopt Doman's method. She tries to develop it, to make it better, more useful for teaching English language conditions. She, for example, combines this method with baby – sign language. It means that children learn how to name vegetables or fruits plus they learn what signs are suitable for each of them. She is also overlapping chants and songs with baby signs or just with some movements that are working as signs as well.

She is, though, not developing only courses with teacher guides that can be used by teachers. There is the system of courses and the teachers are trained for every single course. She or better said her teacher trainers, who are trained by Doron personally, are teaching future teachers (they also have state exams) how to use and make props appropriate for every age. It seems very easy, but for example the preparation of flashcards, how to make them to be interesting for babies, is very difficult.

Her usage and range of flashcards is also based on G. Doman's right brain teaching method. He was the pioneer in the field of early childhood education and he started to train brain injured children at the beginning of 20th century. He discovered the gradual development of brain injured children. G. Doman's baby flash card method is now applied in teaching normal children with no brain injuries children at a very early age. The same practice is used in Japan. It was developed and pioneered by Shichida. It is called Shichida method in Japan (online).

Doman's and Shichida's methods of early childhood education are adopted all over the world. The main difference between the Doman's and Shichida's method is the repeat rate. Doman focuses on impression. His baby dot flash card method flashes for a few times and moves on. He treats dots, words and pictures where all pictures are images to a child's brain. Shichida baby flash card method focuses on repeated flashes. Shichida flashes more times to kids, and tries to let kids to memorize the pictures or images. It's up to you to pick the focus, impression or memorising.

Many parents are usually scared when teachers start using flashcards as quickly as it is advised by Doman and they also ask how can children recognize for example the math dot cards in teaching them counting. According to G. Doman's book *How to Teach Your Baby Math*, you have to do it that way, because babies are able to sense perceptions much quicker than adults, they are not bored when it is done quick enough and the biggest difference is that they are not counting dots as the adults. They just look at it and they can recognize how many are there. This is the ability that only babies have, the older children do not have it and that is a great example of how babies can learn maths, or better said how maths may be included into language classes.

We have discussed all important points connected with teaching babies right from their birth. In the first part, we summarized most of the known ways how the babies are taught and we showed pros and cons of all of them. Later we tried to persuade those readers that are against teaching such little babies foreign languages by scientific facts and researches that were done or are still in process. We hopefully showed some of new sources that were unknown for the readers. At the end of the chapter we partly answered to the question of foreign language content by the example of one of Helen Doron's Early English method courses and commented all its particles. It is very difficult to be complex and systematic in this huge issue, because there are many part-researches, but not a single complex one. Most of the scientific information is coming from abroad and that is, in our opinion, a shame, because we also have a lot of educated and experienced scholars and teachers in Slovakia. The other reason is that our circumstances are different from the American ones, so our researches would probably reach different results. We hope that this chapter stirs up the debate about the challenge of teaching babies.

References

- ACREDOLO, L. – GOODWYN, S.: *Baby Signs: How to Talk to Your Baby Before Your Baby Can Talk*. Contemporary Books; 1 edition (April 1, 1996). ISBN-13-978-0809234301.
- Ako naučiť svoje dieťa po anglicky. Available at: <http://www.alinka.sk/c/ako-naucit-svoje-dieta-po-anglicky-3239.html>
- ALLEN, K. E. – MAROTZ, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8073674212.
- Baby Signs Slovakia*. Available at: http://www.babysigns.cz/sk/znakova_rec_sk.html
- BAK, E. – VIROSTKO, A. – WADDEN, D.: *Chomsky*. [online]. 2010 [cited 2009. 12. 30.] Available at: <http://academics.tjhsst.edu/psych/oldPsych/language/Chomsky.html>
- Bilingvi vzdelávacie centrum, <http://www.bilingvi.sk/wordpress/>
- Brainy Child – All About Early Child Development. Available at: <http://www.brainy-child.com/>
- Connecting the Next Generation*. Available at: <http://helendoron.sk>
- DOMAN, G. – DOMAN, J.: *How to Teach your Baby to Read*. Square One Publishers; Presentable Ex-Library edition (November 30), 2005a, 262 p., ISBN 978-0757001888.
- DOMAN, G. – DOMAN, J.: *How to Teach your Baby Math*. Square One Publishers; Revised edition (August 30), 2005b, 242 p., ISBN 978-0757001840
- DOMAN, G. – DOMAN, J.: *How To Multiply Your Baby's Intelligence*. Square One Publishers; Revised edition (November 5), 2005c, 396 p., ISBN 978-0757001833.
- DOMAN, G. – DOMAN, J. – AISEN, S.: *How to Give Your Baby Encyclopaedic Knowledge*. Rev Upd edition (February), 1994, 300 p., ISBN 978-0895296023
- DOMAN G. – DOMAN, J.: *How Smart is your Baby?* New York: Square One Publishers, 2006. ISBN 0-7570-0194-7.
- DORON, H.: *The Music of Language*. Helen Doron Educational Group. 2010, 100 p. ISBN 978-965-7069-33-2.
- ELC, <http://www.elc.sk>
- EWALT, D. M.: *Noam Chomsky on Why Kids Learn Languages Easily*. [online]. 2005. [cited 2009. 30. 12.] Available at: http://www.forbes.com/2005/10/19/chomsky-noam-language-learning-comm05-cx_de_1024chomsky.html
- FOREL, <http://www.forel.sk>

GROSJEAN, F.: "Another view of bilingualism". In Harris, R. J. (ed): *Cognitive processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, 1992, pp. 51-62.
 < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166411508614879>>, 05.12. 2009

HAMAMDJIAN, Sh.: *Play and Learn in English*. 2.vyd. Moskva: Prosveshcheniye, 1982. ISBN 11-005-1981.

HANŠPRACHOVÁ, J.- ŘANDOVÁ, Z.: *Angličtina plan her*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.

HAUGEN, E.: *A Study of Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press, 1953. Available at: <http://www.jstor.org/pss/410485> (05. 12. 2009).

HAWKINS, K.: *Language-Learning Begins Before Birth*. [online]. 2009. [cited 2010. 06. 01.] Available at: <http://gimundo.com/news/article/language-learning-begins-before-birth/>

HORŇÁKOVÁ, K. a kol.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

HORŇÁKOVÁ, K.: *Bilingvizmus – áno či nie?* In: HORŇÁKOVÁ, K. a kol.: *Z knihy o detskej reči*. Slniečko [online]. 2005, [cited 2011. 10. 23.] Available at: <http://detskarec.sk/files/bilingvizmus.pdf>.

JAKABČIC, Ivan.: *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 8089018343.

JOHNSON, J. S. – NEWPORT, E. L.: *Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language*. In: *Cognitive Psychology*, [online]. 1989 [cited 2010. 09. 15.] Available at: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/JohnsnNewprt89.pdf>

KNEZEK, M.: *Nature vs. Nurture: The Miracle of Language*. [online]. 2009. [cited 2009. 30. 12] Available at: <http://www.duke.edu/~pk10/language/psych.htm>

MACKEY, W. F.: "The description of bilingualism." *Canadian Journal of linguistics* 7, 1962, pp. 51-58. Available at: http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=GF7F_XRozvAC&oi=fnd&pg=PA22&ots=J0Cm_6ieT&sig=4AQwpqsAgrG0iZUNT_uMsOExuAl#v=onepage&q&f=false>, 05.12.2009

MathRiders. Available at: <http://www.mathriders.com/Mathjogs-Methodology-a.php?a4=1>

McGILL, A. S.: *Encounters with Wild Children: Temptation and Disappointment in the Study of Human Nature*. McGill-Queen's University Press (May 31), 2006, 393 p. ISBN 978-0773529724.

MEISEL, J. M.: *The Bilingual Child*. [online] [cited 2011. 09. 05.] Available at: <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/bilchild.pdf>

Move on. Available at: <http://www.moveoneinc.com/expat-echo/blogs/health-blogs/pre-natalcourses-in-english/>

OLLE, D.: *Foreign Language Learning by Adults: Theory and Practice of Language Acquisition*. [online]. 2009. [cited 2009. 30. 12.] Available at: http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/foreign_language_learning_by_adults

POKRIVČÁKOVÁ, S. – LAUKOVÁ, D. – VINOHRADSKÁ, N. – ILLÉŠOVÁ, M.: *CLIL, plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.

Professor Makoto Shichida. Available at: http://www.shichidamethod.com/about_founder.html

REID, E.: *Autentické materiály ako efektívna metóda jazykového vyučovania spojená s interkultúrnym porozumením*. In: Veselá, K. (ed.): *Cudzie jazyky v škole 6*. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-549-7.

ŘÍČAN, P. a iní: *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

SAFFRAN, J. R. – SENHAS, A. – TRUESWELL, J. C.: *The acquisition of language by children*. [online]. New York: Barnard College of Columbia University, 2001. [cit. 2009. 30. 12.] Available at: <http://www.pnas.org/content/98/23/12874.full#ref-list-1>

Sign and Sign helping babies communicate before speech. Available at: <http://www.singandsign.com/>

SORACE, A., LADD, B.: *Raising Bilingual Child*. Washington: Linguistic Society America, 2004.

STRANOVSKÁ, E.: *Perspektívy psycholingvistiky a pragmalingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov*. In: XLinguae.eu/A Trimestrial European Scientific Language Review. ISSN 1337-8384, Vol. 2, no. 1 (2010), p. 27-32.

STRANOVSKÁ, E.: *Psycholingvistické aspekty vo vyučovaní cudzích jazykov*. In: *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a mottivácií II: medzinárodná konferencia pri príležitosti 50. výročia založenia Katedry psychológie Filozofickej fakulty UK v Bratislave, Bratislava 26.–27. november 2009*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-89236-93-0

ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden človek, dva jazyky. Dvojazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosť*. Academic Electronic Press, Bratislava 2000.

TRASK, R. L.: *Language: The Basics*. Vol. 2. New York: Routledge, 1999, 244 p. ISBN 0-415-34019-5.

UNIVERSITY OF MICHIGAN. *Children's Language Acquisition*. [online]. 2009. [cited 2009. 30. 12.] Available at:

http://sitemaker.umich.edu/nicolesling/age_6

Všvedko. Available at: <http://www.vsevedko.sk/vzdelavanie/jazykove-skoly-a-kurzy/>

Yamaha hudební škola. Available at: <http://www.yamahaskola.cz/sk>

ZAHÁLKOVÁ, M.: *Angličtina pre najmenších*. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-7181-423-7.

JECHOVÁ, L.: The Importance of Teaching Foreign Languages to Babies without Inhibitions. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages and Cultures*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 60-82.

Abstract

This chapter deals with the problem of teaching kids foreign language already from their birth. There exist several ways of how to do it and this paper comments most of the known ones. It brings a lot of advices for teachers, parents and scholars, based on human brain development and language acquisition researches. Reasons why to teach babies, possibilities how the teaching process can be done and also what should the content of education be made of are being discussed in it. Teaching babies is a very complex issue, so one of the aims of this paper is to provoke a wider debate about this topic in our national circumstances.

Key words

foreign languages, babies, human brain, language acquisition

Extent: 54 411 characters

CUDZOJAZYČNÝ TEXT A KONTEXT V RECEPCII ŽIAKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Eva Tandlichová

Ostatné roky si nevieme proces cudzojazyčnej „reformy“ alebo tvorby novej koncepcie výučby cudzích jazykov predstaviť bez citovania odporúčaní Spoločného referenčného rámca pre jazyky. Držíme sa hlavne toho, že treba rozvíjať všetky kompetencie, teda hlavne komunikačné, ale aj všeobecné a digitálne kompetencie. Zdôrazňujeme koncentráciu na žiaka, budúceho nositeľa a používateľa jedného či dvoch cudzích jazykov. Treba však podotknúť, že koncentrácia na žiaka, jeho potreby a predpoklady pre osvojovanie cudzieho jazyka je úzko spätá s pochopením procesu učenia a osvojovania cudzieho jazyka. Tento proces už dávno nechápeme ako izolovaný či sústredený len na parciálne aspekty osvojovania jazyka, ale vieme, že tento proces môže byť úspešný len vtedy, keď prebieha prostredníctvom zmysluplného obsahu a v zmysluplnej komunikácii. Osvojovanie komunikačných a digitálnych kompetencií v zrozumiteľnom kontexte a prostredníctvom zmysluplného textu zvýrazní (dúfame) pozitívnu motiváciu žiakov. Môžeme len súhlasiť s Fredom Genesee, že „authentic communication provides a real social context for learning communicative functions of the new language. In the absence of such authentic communication, language can only be learned as an abstraction devoid of conceptual and communicative substance“ (Genesee, 2009). Samozrejme, že v súvislosti s rešpektovaním spoločenského kontextu, v ktorom sa jazyková komunikácia odohráva je potrebné rešpektovať aj variabilitu tohto kontextu a tomu zodpovedajúce využitie funkcií jazyka, ktoré musia túto variabilitu rešpektovať a odrážať. Domnievam sa tak, ako Fred Genesee, že „language varies even across academic domains so that different language skills are needed in a mathematics classroom in comparison to a science or history classroom“. To by som podčiarkla práve so snahou využívať CLIL na základnej škole. Tu je však potrebné nestrácať so zreteľa, že „the differences include not only specialized vocabulary but also special forms of expression related to

specific academic domains... This means that knowing how to use language in one context does not necessarily mean knowing how to use it effectively in another“ (Genesee, 2009).

So zreteľom na vyššie povedané sústredíme svoju pozornosť v tejto práci na text, jeho úlohu a funkciu pri rozvíjaní najmä počúvania a čítania s porozumením aj pri zapojení digitálnych médií. Budeme sa opierať aj o materiál pripravovaný v rámci trojročného medzinárodného projektu An Integral teacher training for developing digital and communicative competences and subject content learning at schools 502769-LLP-1-2009-1-ES-Comenius-CMP.

1 Text v lingvistike a didaktike cudzieho jazyka

1.1 Základná charakteristika textu

Text bol oddávna predmetom záujmu rétoriky a štylistiky. Podľa Findru „patrí text k základným štylistickým pojmom (...) a bol vo výskumnom programe štylistiky od jej začiatkov, i keď sa spravidla chápal iba ako výsledok rečovej aktivity expedienta. Preto sa termín text často používal ako synonymum jazykového prejavu, prehovoru a najnovšie aj diskurzu“ (Findra, 2004).

Termín *text* sa vzťahuje na písané a hovorené produkty, teda ústny a písomný prejav alebo komunikát. Podľa Dolníka a Bajzíkovej je „text relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu“ (Dolník, Bajzíková, 1998). Mistrík na druhej strane podčiarkuje, že „text je jazykovo-tematická lineárna štruktúra, ktorá má svoj obsah a aj zámerné formálne usporiadanie. Pod zámerným usporiadaním sa rozumie obsahová a formálna súvislosť a závislosť vedľa seba stojacich výpovedí. (...) Text je síce ucelený a uzavretý celok, predsa však ide pri ňom v skutočnosti o relatívnu uzavretosť. Je vždy opretý o skúsenosť autora a prijímateľa i o kontext“ (Mistrík, 1985). Podľa Hallidaya a Hassana jazyk vždy existuje vo forme textu, ktorý existuje v ústnej alebo písanej forme rôznej dĺžky, ale ako jednotný celok. Je to v podstate jednotka jazyka v jeho použití. Je to gramatická jednotka väčšia ako veta, ale ktorá sa k nej vzťahuje tak, ako sa veta vzťahuje k inej vete v súvetí, v skupine viet, či k vetám v odseku. Možno preto sa väčšina koncepcií lingvistiky pri práci s textom zameriava na opis vety (čo je vo výučbe cudzieho jazyka často ten najjednoduchší text, ale môže to byť aj len jedno slovo, napr.: Exit), a to buď od vety k textu, alebo od textu k vete.

Záujem o lingvistiku textu od jej vzniku môžeme sledovať v podstate v dvoch základných smeroch. Jedni bádatelia chápu text ako jednotku, ktorej vlastnosti možno opísať približne rovnakým spôsobom a rovnakými prostriedkami ako vetu. Druhý smer opisu textu je reprezentovaný názorom, že text je jednotka orientovaná smerom ku komunikovaniu, ktoré sa konštituuje usporiadaním jazykového konania (Tandlichová, 1991).

Stretávame sa aj s názormi, že práce z textovej lingvistiky si stanovujú program, podľa ktorého sa snažia spojiť nadvetnú syntax s parolovou lingvistikou, teóriou komunikácie, či performancie, prípadne s lingvistickou pragmatikou. Podľa Dolníka a Bajzíkovej „výraz pragmatika (...) má aj tieto dva významy: a) pragmatický = vzťahujúci sa na komunikačný (situačný) kontext, b) pragmatický = vzťahujúci sa na rečovú činnosť, na rečové akty“ (Dolník, Bajzíková, 1998). Obaja autori upozorňujú na dva okruhy javov, ktoré súvisia s fungovaním textu v komunikácii a čo je pre výučbu cudzích jazykov veľmi podstatné, pretože text, jeho výstavba, funkcia a úloha v komunikácii je bázou pre efektívne rozvíjanie komunikačných kompetencií a ústnej i písomnej komunikácie: „Prvý okruh zahŕňa faktory a podmienky, od ktorých závisí fungovanie textu, realizácia jeho funkcií... Hľadajú sa systémové vzťahy medzi textom a komunikačným kontextom. (...) Druhý okruh zahŕňa javy, ktoré sa dotýkajú realizácie rečových aktov chápaných v zmysle štandardnej austinovej teórie. Do popredia sa dostáva ilokučná štruktúra textu, otázka realizácie ilokučného potenciálu textu, ukazovatele jeho ilokučnej sily a celkove podmienky úspešnej ilokučnej realizácie textu (...) teda sa nazerá na text ako na rečový akt“ (Dolník, Bajzíková, 1998). Autori ďalej pokračujú, pre pedagogickú prax veľmi dôležitou analýzou, že „ilokučný akt je popri lokučnom a perlokučnom akte jedným z komponentov rečového aktu a jeho obsahom je to, čo pôvodca prehovoru jeho realizáciou robí, čo má jeho prehovor spôsobiť. (...) Intenčnosť rečového aktu spočíva v úmysle jeho pôvodcu dosiahnuť týmto aktom istý cieľ, ktorým je anticipované správanie adresáta...“ (Dolník, Bajzíková, 1998). Inak povedané ilokučným aktom sa vytvára komunikačné prostredie pre aplikáciu komunikačných kompetencií, ale aj jazykových funkcií, pretože zámerom môže byť príkaz, sľub, informácia a pod.

1.2 Textové jednotky

Text teda pozostáva z textových jednotiek, ktoré sú výsledkom segmentovania textu na základe gramatických a sémantických vzťahov. Každá z týchto jednotiek má v texte svoju komunikačnú hodnotu, ktorou sa formuje

komunikačná hodnota celého textu. „Textové jednotky ako konštituenty textu (textémy) sú stavebnými prostriedkami textu. Základnou textovou jednotkou je veta ako systémová a komunikatívna jednotka“ (Dolník, Bajžíková, 1998).

Z hľadiska horizontálneho členenia textu sú vyššími jednotkami, ako je základná textová jednotka odsek, kapitola a rámcové časti textu. Odsek z hľadiska logickej výstavby textu bol a je predmetom skúmania viacerých autorov v anglofónnom svete. V lingvisticko-didaktickej literatúre sa odsekom zaoberajú autori najmä preto, že je považovaný za základ obsahovo-formálnej výstavby textu. Považuje sa základného nositeľa jadra informácie prostredníctvom svojej „*topic sentence*“, ktorá sa ďalej rozvíja a prehĺbuje v rozvíjajúcich vetách daného odseku a v myšlienkovom obsahu ďalších odsekov (Tandlichová, 1991).

„V súvislosti s paradigmatickou organizáciou obsahových zložiek textu sa hovorí o *hlbkovej organizácii textu* alebo o *koherencii*, v súvislosti s jazykovo-kompozičnou výstavbou textu sa hovorí o *povrchovej organizácii textu* alebo *kohézii*. Pritom treba zdôrazniť, že obsahové a formálne modely textu sa vzájomne (funkčne) podmieňujú, a teda ich nemožno od seba oddeľovať; funkčná prepojenosť obsahových a formálnych jednotiek textu sa manifestuje v ich horizontálno-vertikálnej zviazanosti [podmienenosti, závislosti] Tento fakt Findra zdôrazňuje tvrdením, že na povrchovej úrovni sa reflektuje situácia v jeho hlbkovej štruktúracii“ (Findra, 2004).

1.3 Využitie pre pedagogickú prax

Pre pedagogickú prax a proces osvojovania cudzieho jazyka hľadáme podporu nielen v lingvistickej teórii, [pretože ide o hovorený alebo písaný text] ale aj v pedagogicko-psychologickom pochopení vnímania textu v procese osvojovania cudzieho jazyka a pri učení sa. Analýzou hovoreného a písaného textu, ako aj pojednaním o procese vnímania a pochopenia textu sa budeme zaoberať nižšie. Na tomto mieste chceme zdôrazniť najmä to, že text vhodný pre pedagogickú prax musí mať rovinu tematickú, obsahovú a zodpovedajúcu jazykovú rovinu. Spoľahlivý text ako médium komunikačného kanála medzi expedientom a recipientom v hovorenej i písanej forme musí predovšetkým

- a) pomáhať rozvíjať *všeobecné* kompetencie t.j. deklaratívne vedomosti, čiže vedomosti o svete, ktorý žiaka obklopuje a z ktorého čerpá tieto vedomosti; zručnosti a praktické schopnosti; interkultúrne zručnosti a praktické schopnosti; osobnostné schopnosti, schopnosť učiť sa

a študovať; inak povedané sú to kompetencie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane jazykových; a *komunikačné kompetencie*, t.j. lingvistickú kompetenciu, sociolingvistickú a pragmatickú kompetenciu; tieto kompetencie sa aktivujú pri výkone rozličných jazykových činností;

- b) rešpektovať fungovanie jazyka prostredníctvom integrovaných jazykových spôsobilostí a zručností v texte počutom alebo prečítanom, ktorého pochopenie je výsledkom zložitého mentálneho pochodu kódovania a dekódovania informácie s cieľom odovzdať ju prijímateľovi prostredníctvom písanej alebo hovorenej reči (Tandlichová, 1991);
- c) rešpektovať adresáta, t.j. žiaka základnej školy, jeho potreby a očakávania, ale aj jeho úroveň ovládania cudzieho jazyka, aby bol text skutočným médiom pre špirálovité rozvíjanie jazykových znalostí a zručností;
- d) rešpektovať aj záujmy žiakov a vyučovacie ciele;
- e) rozvíjať Mikovu myšlienku, že text zohľadňuje požiadavku odzrkadliť „skúsenostný komplex, ako súhrn skúseností, predstáv a myšlienok, citov, záujmov a podnetov, ktoré tvoria vo vedomí človeka istý celok a ktoré sú podkladom pre komunikáciu. Tento skúsenostný komplex je výberovou základňou pre konkrétny text...” (Miko, 1980).

Takto chápaný text podporuje udržanie interakcie medzi učiteľom a žiakom, žiakmi navzájom, hovoriacim a poslucháčom, pisateľom a čitateľom v učebných situáciách v triede. Prostredníctvom takého textu sa zabezpečuje percepcia a produkcia v cudzom jazyku.

2 Text v ústnej a písomnej forme komunikácie

2.1 Dve formy komunikácie

V našej lingvistickej teórii sa v tomto kontexte opierame najmä o práce Prof. Vachka, pretože jeho práce sa iniciovali potrebu uvedomiť si a popísať podobnosti a rozdiely medzi hovoreným a písaným textom. Vývoj vyučovacích metód nie vždy rešpektoval výsledky výskumov lingvistiky, pretože preferoval v podstate vždy len jednu formu komunikácie kladúc dôraz buď na rozvíjanie počúvania a hovorenia (hovorený text a napr. priama metóda), alebo na rozvíjanie čítania s porozumením a analýzu textu (písaný text a napr. gramaticko-prekladová, čítacia metóda).

Pri súčasnom plnení komunikačného cieľa výučby cudzích jazykov je vhodné opierať sa o lingvistov, ktorí rešpektujú podobnosti i odlišnosti hovoreného a písaného textu či prejavu. Podľa Vachka „ písaná norma jazyka

je systémom graficky realizovaných prvkov, ktorých úlohou je reagovať na daný podnet staticky, sústreďuje sa len na komunikačný aspekt prístupu reagujúceho používateľa jazyka, zatiaľ čo ústna norma jazyka je systémom zvukovo realizovateľných prvkov jazyka, ktorých úlohou je reagovať na daný podnet dynamicky, pohotovo a hneď, vyjadrujúc nielen komunikačný akt, ale aj emocionálny aspekt prístupu reagujúceho používateľa jazyka“ (Vachek, 1973). Z toho vyplýva, že písaná norma jazyka má svoje opodstatnenie spolu s hovorenou normou a v určitých situáciách slúži na dorozumievanie jedna, v iných druhá: obe teda plnia komunikačnú funkciu jazyka, obe sú funkčne komplementárne. Pre výučbu cudzieho jazyka z toho plynie po prvé, potreba osvojiť si obe formy komunikácie, a teda venovať im pozornosť vo vyučovacom procese hneď od začiatku, hoci práve tu [na základnej škole pri plnení požiadaviek úrovne A1] dominuje hovorená forma komunikácie, teda ústny prejav prostredníctvom hovoreného textu; a po druhé, nezabúdať, že výučba cudzieho jazyka ako prostriedku [globálnej] komunikácie je kognitívno-komunikačná, teda aj ústny a písomný prejav sa realizujú kognitívne v komunikačnom kanáli. Používanie [cudzieho] jazyka ústne i písomne je veľmi úzko späté s myslením a vnútornou rečou, avšak diferencovane, pretože ide o dve formy jeho realizácie:

- a) ústne realizovaný prehovor prostredníctvom hovoreného [cudzojazyčného] textu predpokladá neustálu stimuláciu a kontrolu prítomnosťou poslucháča, resp. žiaka sústredeného na počúvanie s porozumením alebo na realizáciu hovoreného[cudzojazyčného] textu učiteľom či spolužiakom. V tomto smere sa vnútorná reč a vonkajšia reč realizujú simultánne. Tvorca hovoreného[cudzojazyčného] textu reaguje rýchlejšie, pretože formovanie či verbalizácia prehovoru vo vnútornej reči má veľmi krátky interval a výber verbálnych výrazových prostriedkov je úspornejší, pretože je možné využívať, ako naznačujú Dolník a Bajžíková, predovšetkým „neverbálne prostriedky, pretože tam majú miesto, a tak vyjadrujú napr. významy nielen, ale aj intonáciou alebo mimikou a gestami“ (Dolník, Bajžíková 1998). Ústny prejav je emotívnejší ako písaný prejav. V písanom texte, kde neexistuje kontrola zo strany prijímateľa, má predstih formovanie vo vnútornej reči dlhší časový interval pred momentom tvorby písaného textu, v ktorom „tvorca tiež využíva aj neverbálne prostriedky, ktorými sú interpunkčné znamienka, schémy, grafy, obrázky“ (Dolník, Bajžíková 1998). Avšak ani tak sa v písanom texte nepodarí zachytiť pocity, náladu a s výpovedou späť

vzťah autora informácie a prijímateľa prenášanej informácie. Nakoľko písaný text neobsahuje mimojazykovú vrstvu, je potrebné pri štylizovaní viet starostlivo vyberať slová, presnejšie vyjadrovať svoje myšlienky a okrem toho používať aj bohatšiu slovnú zásobu.

- b) Ústna reč je svojou podstatou dialogická. Toto predpokladá vysoký stupeň situačnosti ústnej reči. Inak povedané kontext a situácia dotvárajú obsah prehovoru. Práve vďaka mimike, intonácii a gestám je ústny prejav úspornejší. Na rozdiel od ústnej reči písomná reč je vo svojej podstate monologická. Avšak aj v písomnej reči sa stretávame s príkladmi konverzačného štýlu a to v podobe dialógu v sústave rozprávania v písaní a pod. No dialógy v rozprávaní zostanú umeleckými vsuvkami. Tieto vsuvky však nepovažujeme za ústnu reč v pravom zmysle slova. V porovnaní s ústnym prejavom písomné vyjadrovanie vyžaduje vysoký stupeň organizácie výrazových prostriedkov na vyjadrenie zámeru autora v zmysle starostlivého výberu gramatických, lexikálnych i štylistických prostriedkov a ich začleneniu do odsekov. Zodpovedajúci sled odsekov do komunikačného celku so zreteľom na vytvorenie takého štylistického útvaru, ktorý je vhodný a plne reprezentuje zámer autora, materializuje jeho vnútornú reč a je kompatibilný s myšlienkovými pochodmi i očakávaním prijímateľa.

2.2 Hovorený a písaný text v pedagogickej praxi

Vyššie uvedené lingvistické charakteristiky hovoreného a písaného textu sa premietli do Pedagogickej dokumentácie pre úrovne A1 a A2, pretože ony sú cieľovým modelom ovládania cudzieho jazyka žiaka základnej školy. Hovorený a písaný text je obsahom pre rozvíjanie komunikačných zručností v komunikačnom kontexte a v ich integrite. Komunikačný kontext rešpektuje *spôsobilosti*, ktoré „súvisia s komunikačnými situáciami v ústnom aj písomnom prejave a zahŕňajú aj reakcie všetkých účastníkov komunikačnej situácie“ (Pedagogická dokumentácia, AJ úroveň A1, 2009). *Funkcie komunikácie* sú chápané ako „základné časti komunikácie, ktoré musí žiak ovládať, aby sa mohla komunikácia v cudzom jazyku uskutočniť...“ (Pedagogická dokumentácia, AJ úroveň A1, 2009).

Táto komunikácia sa uskutočňuje prostredníctvom 1. *textu hovoreného* cez perцепciu, t.j. počúvanie s porozumením a cez produkciu, t.j. ústny prejav vo forme dialógu alebo monológu; 2. *textu písaného* cez perцепciu, t.j. čítanie s porozumením, alebo cez produkciu, t.j. písomný prejav. V tomto zmysle sú

špecifikované výstupy na úrovni A1 a A2 v pedagogickej dokumentácii, v našom prípade anglického jazyka, takto:

Percepcia textu:

Úroveň A1: Počúvanie s porozumením:

Učiaci sa:

- dokáže rozoznať známe slová a najzákladnejšie slovné spojenia týkajúce sa jeho samého, jeho rodiny a bezprostredného konkrétneho okolia, keď ľudia hovoria pomaly a jasne;
- rozumie, ak sa hovorí veľmi pomaly a pozorne, a ak dlhšie pauzy poskytujú čas na pochopenie zmyslu;
- rozumie jednoduchým pokynom, ktoré sú pomaly a zreteľne adresované a dokáže porozumieť krátkemu jednoduchému popisu cesty.

Úroveň A2: Počúvanie s porozumením:

Učiaci sa ďalej zdokonaľuje zručnosti rozvinuté na úrovni A1 tak, aby:

- dokázal naplniť konkrétne potreby na základe porozumenia podstaty počutého;
- porozumel slovným spojeniam a výrazom vzťahujúcim sa na bežné oblasti každodenného života;
- porozumel základným informáciám v krátkych záznamoch, v ktorých sa hovorí o predvídateľných každodenných záležitostiach;
- vedel identifikovať tému vypočutej diskusie;
- porozumel základným bodom v prejave témy, ktoré sú mu známe;
- rozumel jednoduchým pokynom informatívneho charakteru;
- pochopil vety, výrazy a slová, ktoré sa ho priamo týkajú.

Úroveň A1: Čítanie s porozumením

Učiaci sa:

- rozumie známym menám, názvom, slovám a veľmi jednoduchým vetám;
- rozozná základné slovné spojenia v jednoduchých oznamoch z každodenného života;
- dokáže si pri jednoduchšom informačnom materiáli a krátkych, jednoduchých opisoch urobiť predstavu o obsahu;
- rozumie krátkemu jednoduchému písomnému popisu cesty.

Úroveň A2: Čítanie s porozumením

Učiaci sa ďalej zdokonaľuje zručnosti rozvinuté na úrovni A1 tak, aby:

- dokázal vyhľadať konkrétne informácie v jednoduchých printových materiáloch;
- vedel vyhľadať špecifické informácie v zoznamoch a vybrať z nich potrebné informácie;
- rozumel bežným orientačným tabuliam, označeniam a nápisom na verejných miestach;
- pochopil konkrétne informácie v jednoduchších písaných materiáloch, ktorými prichádza do styku;
- porozumel jednoduché osobné listy;
- z kontextu krátkeho prečítaného textu pochopil význam niektorých neznámych slov;
- vedel nájsť potrebné informácie v krátkych časopiseckých textoch.

Produkcia textu

Úroveň A1: Písomný prejav

Učiaci sa:

- dokáže napísať krátky osobný list alebo pohľadnicu;
- dokáže vyplniť jednoduché registračné formuláre s osobnými údajmi;
- dokáže napísať jednoduché slovné spojenia a vety o sebe a iných ľuďoch,
- vie si písomne vyžiadať informácie alebo ich podať;
- vie napísať jednoduché slovné spojenia alebo vety a použiť v nich spojovacie výrazy.

Ústny prejav: Dialóg

Učiaci sa:

- dokáže komunikovať jednoduchým spôsobom za predpokladu, že jeho partner v komunikácii je pripravený zopakovať alebo preformulovať svoju výpoveď pri pomalšom tempe reči, a že mu pomôže sformulovať, čo sa pokúša povedať;
- dokáže klásť a odpovedať na jednoduché otázky z oblasti jeho základných potrieb alebo na známe témy;
- používať jednoduché zdvorilostné formulácie;
- vie predstaviť seba a iných a reaguje, keď ho predstavujú;
- rozumie každodenným výrazom, ktoré sú zamerané na uspokojenie jednoduchých konkrétnych komunikačných potrieb a vie reagovať na jednoduché informácie, ktoré sa dozvie;
- rozumie otázkam a pokynom, jednoduchému popisu cesty, vie niekoho o niečo požiadať a niekomu niečo oznámiť.

Monológ

Učiaci sa:

- dokáže využívať jednoduché slovné spojenia a ucelenými vetami opísať seba, miesto, kde žije, čo robí a ľudí, ktorých pozná (Pedagogická dokumentácia, AJ úroveň A1, 2009).

Produkcia textu

Úroveň A2: Písomný prejav

Učiaci sa ďalej zdokonaľuje zručnosti rozvinuté na úrovni A1 tak, aby vedel

- napísať krátke jednoduché poznámky z okruhu jeho záujmov;
- napísať jednoduché osobné listy;
- zaznamenať krátky jednoduchý odkaz za predpokladu, že môže požiadať o jeho zopakovanie a preformulovanie;
- stručne a krátkymi vetami predstaviť a charakterizovať osoby a veci;
- napísať jednoduché vety a spojiť ich základnými konektormi;
- jednoducho opísať aspekty všedného dňa.

Ústny prejav: Dialóg

Učiaci sa ďalej zdokonaľuje zručnosti rozvinuté na úrovni A1 tak, aby dokázal:

- zapojiť sa do krátkych rozhovorov na témy, ktoré ho zaujímajú;
- používať jednoduché zdvorilostné formy oslovení;
- sformulovať pozvania, návrhy a ospravedlnenia, reagovať na ne;
- povedať, čo sa mu páči a čo nie;
- požiadať o rôzne jednoduché informácie, služby a veci, alebo ich poskytnúť.

Monológ

Učiaci sa ďalej zdokonaľuje zručnosti rozvinuté na úrovni A1 tak, aby dokázal:

- v jednoduchých pojmoch vyjadriť svoje pocity a vďačnosť;
- jednoduchým spôsobom sa rozprávať o každodenných praktických otázkach,
- komunikatívne zvládnuť jednoduché rutinné úlohy s použitím jednoduchých slovných spojení a viet;
- vyrozprávať príbeh, podať krátky jednoduchý opis udalostí a činností, zážitkov zo školy a voľnočasových aktivít v jednoduchom slede myšlienok;
- opísať svoje plány a osobné skúsenosti (Pedagogická dokumentácia, AJ úroveň A2, 2009).

Tieto požiadavky pedagogickej dokumentácie, ktorá vychádza zo Spoločného referenčného rámca pre jazyky, by mala rešpektovať učebnica cudzieho jazyka, v našom prípade anglického jazyka, pretože ako upozorňuje aj Gavora „špecifické texty, teda pedagogické texty „šité na mieru“ žiakovi konkrétnemu typu školy a ktoré sledujú cieľ dosiahnuť vopred stanovené zámery rozvoja žiaka. Najtypickejším predstaviteľom pedagogických textov je učebnica“ (Gavora, 1992).

Podľa nášho názoru jadrom štruktúry učebnice cudzieho jazyka je *východiskový a doplnkový text, ako aj verbálne (cvičenia, aktivity, slovník, testy, apod.) a neverbálne (obrázky, grafy, mapky, tabuľky)* zložky, ktoré pomáhajú tému textu rozvíjať za aktívnej „pomoci“ žiaka ako používateľa.

Vzhľadom na vyššie uvedené konštatovanie a pri rešpektovaní komunikatívneho princípu v súvislosti s textom máme vždy na zreteli jeho ústnu a písomnú formu, teda pristupujeme k hodnoteniu textu z hľadiska lingvodidaktického. Toto hľadisko umožňuje chápať text ako médium, prostredníctvom ktorého sa deje interakcia medzi expedientom a recipientom ústne a písomne, a pomocou ktorého má žiak možnosť integrovať v samostatnom ústnom a písomnom prejave zvládnutie jazykových prostriedkov a rečových zručností, ale aj funkcií jazyka a kompetencií korešpondujúcich s témou textu. So zreteľom na to by mal byť text v učebnici zdrojom štandardných gramatických štruktúr a lexikálnych jednotiek fungujúcich v jadre lingvistického systému. Je však nesporne motivujúce pre žiakov ak sa v učebnici stretnú aj so zvláštnosťami jazyka, ale v pravý čas a v zodpovedajúcom kontexte. Lingvisti a didaktici cudzích jazykov zdôrazňujú rôzne aspekty textu (učebnice). Podľa Hallidaya (1976) jazyk vždy existuje vo forme textu, ktorý existuje v ústnej alebo písomnej forme ako jednotný celok. Je to v podstate jednota jazyka v jeho použití. Je to jednotka väčšia ako veta, ale ktorá sa k nej vzťahuje tak isto, ako sa veta vzťahuje k inej vete v súvetí, v skupine viet či k vetám v odseku. Text však nie je iba zhlukom viet, ale pomocou nich sa realizuje ako sémantická jednotka.

Ako sme uviedli vyššie Dolník a Bajžíková zdôrazňujú dôležitý fakt, že koherencia je jednou zo základných konštitučných vlastností textu. Dôležité pre cudzojazyčnú výučbu a pedagogickú prax je konštatovanie týchto autorov, že „propozičnou funkciou je text predurčený na to, aby si príjemca skonštruoval propozičný komplex v zmysle odosielateľovej intencie, a tak je motivovaná obsahová štruktúra textu. Ilokučná štruktúra je motivovaná pragmatickou funkciou...“ (Dolník, Bajžíková, 1998). Tieto uzávery autorov

majú pre pedagogickú prax veľký význam, pretože vyzdvihujú kľúčovú úlohu účastníkov komunikácie na realizácii obsahu textu v tomto procese.

Berúc do úvahy fakt, že učebnica cudzieho jazyka je didaktickým prostriedkom mala by učiteľovi prostredníctvom textu poskytovať možnosť voliť zodpovedajúce formy a metódy s cieľom aktivizovať žiakov skúsenostný komplex čiže „súhrn skúseností, predstáv a myšlienok, citov, záujmov a podnetov, ktoré tvoria vo vedomí človeka istý celok, a ktoré sú podkladom pre komunikáciu. Tento skúsenostný komplex je výberovou základňou pre konkrétny text, determinuje rozsah, v ktorom sa môže daný text realizovať“ (Miko, 1980).

To znamená, že prostredníctvom textu sa uskutočňuje podstata výučby cudzieho jazyka. Inak povedané dialogický či monologický text je médiom, ktoré pomáha formovať osobnosť žiaka, jeho citovo-vôľové vlastnosti a morálne kvality. Chceme tým v súlade s Mikom zvýrazniť potrebu nepodceňiť „detský aspekt“, teda žiakovo videnie, vnímanie sveta, v ktorom žije a na ktorý má svoj názor, ktorý mu umožňuje hodnotiť javy okolo seba podľa svojej skúsenosti. Učebnica by mala poskytovať také texty a v nich témy (nielen bezpečné a známe) otvorené názorom žiakov a formovaniu ich hodnotového systému so zreteľom na vek žiakov, stupeň osvojenia cudzieho jazyka a poznania mimojazykovej reality, ako aj schopnosť využiť vedomosti a znalosti s iných predmetov a životnej skúsenosti v mimoškolských aktivitách a kontextoch.

Zároveň by mal byť text koncipovaný tak, aby sa vo vyučovacom procese mohli aplikovať aj princípy komunikatívneho prístupu, ktoré Repka (1997) definuje takto:

- princíp cieľavedomosti;
- princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikačných zručností;
- situačný princíp;
- princíp autenticity komunikačných procesov;
- princíp hodnotenia komunikačnej účinnosti recipovaného či produkovaného jazyka vo vzťahu k daným cieľom a úlohám.

2.3 Percepcia a produkcia v procese vnímania obsahu textu

Vnímanie hovoreného textu prostredníctvom počúvania s porozumením je aktívny proces osvojovania cudzieho jazyka. Porozumenie počutého je výsledkom aktívneho uvedomovania fungovania jazyka pri prenose informácie. Pri počúvaní hovoreného slova v materinskom jazyku je priebeh

oveľa jednoduchší a percepcia obsahu hovoreného je menej zložitá ako pri percepcii textu cudzojazyčného. Najmä v počiatočnom štádiu, keď sa učiaci sa zoznamuje s fonetickou a fonologickou stránkou jazyka, jeho gramatikou a lexikou, musí vynaložiť „veľké“ úsilie počas vnímania textu s cieľom zachytiť a porozumieť podstate prehovoru. Je to asi tak, ako hovorí Brumfit, že „if we are to make sense of language use in education, the intepretation of meaning is at least as important as the recognition of form. Yet the interpretation of meaning will never be an objective activity, for meaning depends on context and conventions but also on the interpretations of those who read and listen and the intentions of those who speak“ (Brumfit, 2001).

Učiaceho sa treba preto od začiatku viesť a usmerňovať v procese vnímania textu hovoreného najmä preto, že pochopenie počutého si vyžaduje sústredenie, koncentráciu a uchovanie v krátkodobej pamäti. Preto by hlavným cieľom nácviku počúvania s porozumením malo byť intenzívne tréňovanie počúvania so zameraním na obsah a adekvátnu reakciu či demonštráciu porozumenia formou produkcie ústnej odpovede alebo komentára. Zo strany učiteľa je preto potrebné intenzívne zaradiť počúvanie do práce v triede, a to na úrovni identifikácie a selekcie, ako aj postupne pripraviť učiach sa na to, aby sa snažili porozumieť podstate informácie a ignorovať niektoré neznáme výrazy a formulácie.

Podobne pri percepcii písaného textu v procese čítania prebieha vnútorný dialóg medzi pisateľom a čitateľom, ktorý je efektívny vtedy, ak sa opiera o bezpečný kontext poznatkov súvisiacich s témou textu, ale aj o znalosti jazykovej matérie a štruktúry textu. Práca s písaným textom je o niečo jednoduchšia, pretože sa učiaci sa môže vracieť k prečítanému, zamyslieť sa nad obsahom prečítaného, a tak zefektívniť process čítania s porozumením. Následne potom môže adekvátne reagovať produkciou hovoreného textu dialogicky alebo v monologue, alebo produkciou písaného textu formou samostatného písomného prejavu napr.v rozprávaní alebo opise. Formulovanie myšlienok písomne rešpektuje tri veľmi dôležité hľadiská: psychologické hľadisko, lingvistické hľadisko a kognitívne hľadisko. Práve prostredníctvom písaného textu formou čítania s porozumením sa uskutočňuje učenie sa v najširšej miere. Nakoľko rozvíjanie čítania s porozumením si vyžaduje nielen znalosť formálnej matérie jazyka, ale aj určité poznatky mimojazykové, je úloha učiteľa rozhodujúca.

Úlohu učiteľa chápeme v zmysle Vygotského „zóny najbližšieho vývoja“ (Vygotsky, 1978), ktorej pochopenie umožňuje dospelému viesť učiaceho sa

alebo vytvárať podmienky pre efektívne učenie sa, pričom dieťa/žiak neprijíma usmernenia pasívne, ale aktívne spolupracuje s dospelým s cieľom osvojiť si nielen techniku čítania, ale aj obsah čítaného s cieľom rozšíriť si vedomosti a zručnosti v cudzom jazyku. Práve sústredenie na osobnosť učiaceho sa cudzí jazyk na základnej škole s cieľom pochopiť jeho vývojové osobitosti je pre vytvorenie vzťahu k osvojovanej cudzieho jazyka kľúčové. Inak povedané, „to, čo dieťa umí urobiť dnes za spolupráce, bude umieť robiť zíttra samostatne. Proto se zdá pravděpodobné, že mezi učením a vývojem ve škole je stejný vztah jako mezi zónou nejbližšího vývoje a úrovní aktuálního vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou. Ale učit dítě je možno jen tomu, čemu je již schopno se učit. Učení je možné tam, kde je možnost nápodoby. To znamená, že učení je nutno orientovat na již dokončené cykly vývoje, na nižší práh učení, avšak učení se opírá ne tak o dozrálé, jako o dozrávající funkce. Vždy začíná od toho, co u dítěte ještě nedozrálo. Možnosti učení se vymezují zónou jeho nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 2004). A tak, ako hovorí Cummins, „approaches to learning associated with a transmission orientation reflexy these views of language and knowledge in that learning is assumed to progress in a hierarchial manner from simple content to complex.[...] This is consistent with a Vygotskian view of learning that emphasizes the centralisty of the ZPD where knowledge is generated through collaborative interaction and critical inquiry...“ (Cummins, 2009).

V tomto istom diele Cummins cituje Adu a jej aplikáciu vyššie povedaného na proces čítania s porozumením v tom zmysle, že zmysluplný obsah sa integruje s používaním cudzieho jazyka v jeho ústnej a písomnej forme a navyše učitelia sú motivovaní používať svoje znalosti jazyka pri rozvíjaní všetkých zručností v kontexte kritického myslenia. Ada špecifikuje proces práce najmä s písaným textom učiacim sa v aplikácii štyroch fáz:

“Descriptive phase - the focus of interaction is on the information contained in the text. Typical questions asked by the teacher have their answers in the text itself. Ada points out that these are the usual reading comprehension questions and that a discussion that stays at this level suggests that reading is a passive, receptive, and in a sense, domesticating process.

Personal interactive phase...in which learners are encouraged to relate the basic information from the text to their own experiences and feelings. According to Ada this process helps develop children's self-esteem by

showing children that their experiences and feelings are valued by the teacher and classmates.

Critical analysis phase...through this phase the learners are ready to engage in a more abstract process of critically analyzing the issues or problems that are raised in the text. This process involves relating what has been presented in the text to broader social issues as well as drawing inferences and exploring what generalizations can be made. [...] the analysis will always reflect children's experiences and level of maturity, and highlight the fact that this process of critical inquiry involves learners using higher/order thinking processes to deepen their comprehension of events....

Creative action phase ...the dialogue is oriented towards discovering what changes individuals can make to improve their lives or resolve the problem that has been presented" (Cummins, 2004, s. 49-52).

3 Hovorený a písaný text ako učebný materiál

Neoddeliteľnou súčasťou textu učebnice cudzieho jazyka sú cvičenia, aktivity a rôzne úlohy, ktoré by mali pomáhať nielen dotvárať tému textu a obohacovať ju o žiakov skúsenostný komplex, ale dať mu priestor pre pochopenie svojich štýlov učenia, seba ako učiacej sa bytosti s cieľom úspešne riadiť svoje učenie, a tak nadobúdať viac sebavedomia a samostatnosti v sebazvdelávaní. Tak bude podporené aj rozvíjanie žiakovej motivácie študovať cudzí jazyk. Vhodne volené aktivity pre simuláciu situácií z reálneho života, hrania rolí, ako aj prácu vo dvojiciach a skupinách by mali umožniť žiakovi rozvíjať pracovné návyky v individuálnej, ale najmä tímovej práci s cieľom pochopiť úlohu tolerancie k názorom iných, úlohu počúvania, úlohu riadenia a organizácie samostatnej práce, a pod. V kontexte práce s textom sme uviedli rozvíjanie integrovaných zručností. V kontexte cvičení a aktivít považujeme za dôležité tie, ktoré pomáhajú rozvíjať prezentačné techniky, napríklad pri práci na projektoch, ktoré sú v súčasnosti tak v popredí cudzojazyčnej výučby.

So zreteľom na vyššie uvedené možno zosumarizovať niektoré kľúčové princípy, ktoré by mali nájsť odraz vo vyučovacom procese, ale predovšetkým v učebnici cudzieho jazyka:

- rešpektovanie kultúrneho kontextu;
- dôraz na kľúčové pojmy;
- rešpektovanie predchádzajúcich vedomostí a medzipredmetových vzťahov;
- rešpektovanie kognitívnych požiadaviek (kreatívne myslenie);

- zabezpečenie priestoru pre aktívne myslenie a spracovanie informácií;
- rešpektovanie variability učebných štýlov;
- rešpektovanie úlohy dlhodobej a krátkodobej pamäte.

4 Záverom

Na záver prinášame niekoľko príkladov aktivít na podporu vyššie uvedených teoretických úvah *a) z učebníc anglického jazyka používaných vo vyučovacom procese a b) pri využití IKT z pripravovaného CD pre výučbu anglického jazyka na základnej škole riešeného v rámci projektu Comenius.*

A. Clothes

1 Listen, point and repeat.

Sweater skirt jeans socks shoes T-shirt

2 Listen and sing.

Toby and Tina's new clothes

*Look at Tina, look at Tina,
Oh, this can't be true,
She's wearing orange socks and a blue hat too,
She's wearing a lovely pink skirt,
And a green and yellow T-shirt!*

*Hey Tina, you're so cool,
You're cool, cool, cool!
Hey, Tina you're so cool!*

*Look at Toby, look at Toby,
Oh this can't be true!
He's wearing yellow jeans just for you,
He's wearing a pink and yellow shoe,
He's like a parrot in a zoo!*

*Hey Toby, you're so cool,
You're cool, cool, cool!
Hey, Toby you're so cool!
(Join Us, 2006 ps. 34,35)*

3 Listen and stick (page 73) – Funny cut!

*Na oboch stranách sú akčné obrázky a priestor, kde treba dolepiť výrok, alebo iné.
(Join Us, 2006, ps. 36, 37)*

b) Activities with teacher's notes from the Comenius project CD.

numbers, countries, days, months, seasons, indefinite article, some basic vocabulary, alphabet.

A. Numbers

Suggestions for the teacher:

The objective of these activities is to practice numbers. Through practicing numbers learners develop linguistic competence, as well as logical mathematical intelligence, but also ability to learn through incorporation of new experience into their existing knowledge. The cross curricular relations can be applied as well. Before the activity use one of games with numbers or simple calculations in order to revise the vocabulary learners will need. While/during the activity let learners decide whether they will work together in pairs or individually and then let them follow the instructions of the screen. Encourage them to ask questions if they are at a loss or stuck. After the activity appreciate learners' achievements and involvement.

1a. Listen and click on the number you hear. How many correct answers can you do in a minute?

14 25 36 89 7 53 29 17 81 23

2a. Do the calculations. Write the correct answer in the space provided.

13+8=

100-37+15=

34-18+5 =

3a. Read and write the numbers.

Two, seven, twelve, seventeen, twenty-two, _____

Ninety-nine, ninety-three, ninety-four, eighty-eight, eighty-nine, eighty-three, eighty-four, _____

B. Countries

Suggestions for the teacher:

The objective of this activity is to practice the names of countries. Through the identification of individual countries the learners will develop sociolinguistic

competence, as well as linguistic competence namely through language functions: describing places and giving locations. The declarative knowledge, i.e. knowledge of the world can be increased too. The cross curricular relations will be applied too. Before the activity revise in Slovak what learners know about these countries. Ask them to decide how the activity is going to be done in class: pair work, group work or individually. While/during the activity let learners concentrate on the instructions on the screen. After they have finished check how many correct answers they got and what they have learned. L1 can be also used.

1b. Match the country with the corresponding picture. Move the name of the country and insert it under the picture.

Egypt, France, Mexico, Italy, China, Holland, Russia, Slovakia, United States of America, England



England



France



Egypt



China



Slovakia



the U.S.A.



Holland



Italy



Mexico



Russia

1c. Listen and write words you hear in the space provided. Pay attention to correct spelling.

elephant, tourist, teacher, married, friendly, interesting, hair, beautiful, coffee, ruler

1d. Listen and write an indefinite article before the word you hear.



— apple



— key



— comb



— egg



— uniform



— fly



— spoon



— island



— tie

English speaking countries (Meeting Sam and Mandy)

Suggestions for the teacher:

The objective of this activity is to develop listening comprehension and in such a way develop linguistic competence including general competence, namely study skills, i.e. to make effective use of the learning opportunities created by teaching situations. Before the activity inform learners about the activity essence. Ask them to express their opinion: what is Sam and Sally like? While/during the activity – just let learners

follow instructions on the screen till the successful end. After the activity ask learners to express their opinions: whether they liked it or not?, how successful they were?, say what they know about Sam and Sally.

1e. Listen and put the dialogue into correct order.

Nice to meet you, Sam.

I'm 12. And you?

Hi. My name is Sam and I'm English.

I am 13 years old.

Hello. My name is Mandy. What's your name?

Nice to meet you, Mandy. Where are you from?

I'm from Brisbane in Australia. How old are you?

2. Plurals, Nationalities, verb "to be" (questions), verb "have got", vocabulary (family)

C. Nationalities

Suggestions for the teacher:

The objective of this activity is to identify nationalities and in such a way develop sociolinguistic competence because learners have to perform social dimension of language use, i.e. linguistic markers of social relations. During the activity learners will concentrate on listening comprehension. Before the activity explain the process. Revise the nouns expressing nationalities and try to find out how can learners identify them. L1 can be used. While/during the activity let learners cooperate in teams. Monitor their progress. After the activity has been fulfilled ask learners to evaluate their output – what have they learned?

1a. Listen and guess nationalities of Sam's friends in the pictures.

D. Family members

Suggestions for the teacher:

The objective of this activity is to develop listening comprehension. The activity helps to develop pragmatic competence through communicative functions, i.e. description of people. It also develops general heuristic competence in the usage of new technologies. Before the activity let learners speak about their own families. While/during the activity let learners follow the instructions they hear and see on the screen. After the activity let learners identify what they have learnt; L1 can be used too. Appreciate learners' outputs.

1b. Click on the picture, listen and find out about Sam's family. Drag the names of family members to the persons.



SAM: *I'm not in this photograph because I was taking it. Do you know who these people are?*

- mother;
- father;
- uncle;
- sister;
- aunt;
- cousin.

Suggestions for the teacher:

The objective of activities 2b and 3b is to practice listening comprehension, i.e. improve oral skills. These activities help to develop linguistic competence and general competence: declarative knowledge. Before the activity explain the aim and what the learners have to concentrate on. Use a vocabulary game to revise animal vocabulary. While/during the activity let the learners work in pairs. After the activity check the output and ask them to present their knowledge about the animals mentioned in the video. Follow-up learners can learn to sing a song and in such a way improve their musical intelligence.

NOTE: *Here will be the webpage where the song can be found.*

1a. Listen to the song and watch the video. Then answer the following questions.

What colour are the birds?

Where do penguins live?

How many kids do the rabbits have?

What animals do the people have?

1b. Mandy, Liza, Simon, Susan and Peter are describing their relatives. Listen to them and click on the right picture. Work in pairs.



E. English speaking countries

Use the picture clues and do the crossword.



1.



2.



3.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.

F. Self-reflection

Suggestions for the teacher:

Be sure the pupils think, write or negotiate with others what they have learned, which activities they liked doing and which they were not so much motivated to do. Self-reflection is /should be an integral part of foreign language learning in order to develop self-esteem, critical thinking and learn how to summarize one's own

perception, feelings, achieved knowledge and skills. It is also a good feedback for how much and how well a pupil has progressed in learning a foreign language. Send an email to your teacher or your parents saying what you can do after having done this section.

Literatúra

BRUMFIT, Ch.: *Individual Freedom in Language Teaching*. CUP, 2001. ISBN 0 19 442174 0.

CUMMINS, J.: Knowledge, power, and identity in teaching ESL. In: Genesee, F.: *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CUP, 2009. ISBN 0-521-45797-1.

DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: *Textová lingvistika*. Bratislava: STIMUL, 1998. ISBN 80-85697-78-5.

FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Bratislava: OSVETA, 2004. ISBN 80-8063-142-5.

GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GENESEE, F.: *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CUP 2009 ISBN 0-521-45797-1.

GERNGROSS, G. – PUCHTA, H.: *Join Us for English Pupil's Book 1*. CUP, 2006. ISBN 0521-67915-X.

HALLIDAY, M. A. K. – HASSAN, R.: *Cohesion in English*. Longman, 1976.

MIKO, F.: *Hra o poznanie v detskej próze*. Bratislava: Mladé letá, 1980.

Mistrik, J.: *Štylistika*. Bratislava: SPN, 1985. ISBN 80-08-02529-8.

Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka úroveň A1. ŠPÚ, 2009. ISBN 978-80-89225-67-5.

Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka úroveň A2. ŠPÚ, 2009. ISBN 978-80-89225-77-4.

REPKA, R.: *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: Slovak Academy Press, 1997. ISBN 80-85665-89-1.

TANDLICHOVÁ, E.: *Práca s textom pri vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-00596-3.

VACHEK, J.: *Written Language*. Mouton, 1973.

Vygotsky, L. S. In Cole, M. – John-Steiner, V. – Scribner, S. – Souberman, E. (eds.): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem s komentáři opatřil Jan Průcha. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

TANDLICOVÁ, E.: Cudzojazyčný text a kontext v recepcii žiaka základnej školy. In Pokrivčáková, S. ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 83-106.

Abstrakt

Autorka sa sústreďuje vo svojom príspevku na text a jeho úlohu vo výučbe anglického jazyka na základných školách. Svoju pozornosť sústreďuje najmä na funkciu textu pri rozvíjaní počúvania a čítania s porozumením, nakoľko rozvíjanie týchto zručností je na základnej škole kľúčové. Uvádza aj príklady zapojenia digitálnych médií do tejto práce. Materiál sa opiera o trojročný medzinárodný projekt a existujúcu pedagogickú dokumentáciu.

Kľúčové slová

text a kontext, recepcia, produkcia, komunikačné kompetencie, úroveň A1 podľa SERR, teórie učenia

Abstract

The author of this chapter has devoted her attention to text and its role in teaching and learning of English in primary school. She focuses her attention on the role of text and context in developing listening comprehension and reading comprehension, as it is very important in teaching young learners. In conclusion she gives examples which represent the output of the three year international project and suggest the possibility to use digital media in the teaching-learning process.

Key words

text and context, perception, production, communicative competences, A1 level in CEF, theories of learning

Rozsah: 45 639 znakov

UNDERSTANDING TEACHING LISTENING AND READING COMPREHENSION SKILLS

Danica Gondová

Introduction

This article focuses on gaining listening and reading comprehension skills in the target language in classroom conditions. We consider these two skills to be very important because through aural and visual reception learners are exposed to the target language, which is one of the three main conditions of successful language learning. In addition to that reception and production are both required for interaction. In order to be able to understand the messages conveyed in a text learners need to be able to read widely not only at school but also outside the classroom. They also need to build schematic knowledge which helps them interpret texts meaningfully, and master top-down strategies.

In the second part of the article we interpret and discuss results of the research which we carried out in primary and secondary schools in the Žilina Region in Slovakia. In the research we investigate if the traditional techniques and activities teachers use in the classroom enable learners to gain secondary receptive skills and if they help learners to develop all components of the communicative competence.

1 Understanding listening and reading

Definitions of listening and reading comprehension have changed over time in agreement to the concepts of learning a language. Nowadays they are “viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies which individuals build on throughout life in various situations and through interaction with their peers and with the larger communities in which they participate” (OECD, p. 46). In order to become successful listeners or readers, learners need not only to understand, but also reflect on various texts so that they can achieve their goals in the personal, public, occupational and educational domains (CEF, 2007, p. 45) and can in this way improve their knowledge, reach their potential and become valid members of the society.

As mentioned above, the exposure to the target language is one of the three conditions of successful language learning. Before learners are asked to produce the target language, they need to hear or read it first. This of course means that the classroom communication is carried out in the target language, and learners are encouraged to listen and read widely in order to achieve the communicative competence. M. Coulthard (1985, p. 147) defines the communicative competence as a set of four sub-competences: grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic. The Common European Framework (CEF, 2007, p. 13) differentiates linguistic, pragmatic and socio-linguistic competences. The linguistic competence includes “lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as a system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realisations” (CEF, 2007, p. 13). It is emphasised that “this component... relates not only to the range and quality of knowledge... but also to cognitive organisation and the way this knowledge is stored... and to its accessibility (activation, recall and availability)” (CEF, 2007, p. 13). In other words, the learners need to gain not only the language knowledge, but also the strategies which are needed so that they become independent learners and independent users of the target language. The strategies also help them gradually turn the explicit knowledge of language structures into implicit knowledge which is readily available whenever needed.

When listening or reading in the target language, learners get a chance to develop all the components of the communicative competence. In the process they learn to decode meanings of a variety of language structures; they notice how meanings are expressed and learn to understand messages and meanings conveyed in texts, which means they develop their pragmatic competence. Listening and reading widely also gives them a chance to encounter known structures in new contexts, and reinforce them. Skilled readers or listeners can also notice new language structures and in this way acquire new language and develop their linguistic competence. Similarly, learners can notice what language is used in various situations and gain socio-linguistic competence. They also learn to guess meanings of unknown words or structures from the context or simply ignore some structures, which contributes to the development of their strategic competence.

The objective of gaining communicative competence requires that the learning focuses on the process in which learners proceed from practising

their primary skills to gaining secondary skills – the process in which they proceduralize their explicit knowledge. According to R. Choděra (2006, p. 56) primary language skills are a transitional state in the process of guided language learning. They are based on explicit language learning and are not proceduralized (automatized). On the other hand, secondary language skills are based on language habits and implicit language knowledge and as such are very complex and need to be proceduralized. Within secondary language skills S. Silberstein (1994, p. 7) differentiates lower and higher level skills and according to her “fluent readers seem to simultaneously employ what have come to be known as lower level skills that allow them to rapidly and automatically recognize words (and presumably grammatical forms), while higher level skills allow them to comprehend and interpret. Lower level skills involve rapid and precise unconscious processing (automaticity)”. It is only when learners gain the full range of secondary receptive skills that they are able to use language knowledge and habits at a natural pace in communication and in unrehearsed communicative situations and in this way they become able to be receptively creative. Receptive creativity is (Brown, 2001, p. 102) the ultimate goal when teaching listening or reading comprehension skills.

1.1 The focus on the process when gaining listening and reading comprehension skills

Receptive creativity can only be acquired in the process which consists of three stages: pre-listening or pre-reading activities, during-listening or reading and finally after-listening or reading activities. Scrivener (2005, p. 174) understands the listening process as a task-feedback circle which stresses the importance of the active and interactive role of the learner in gaining meaning from texts. The same approach can be applied when teaching reading comprehension skills.

While doing pre-listening or pre-reading activities the learner obtains insight into the reading or listening process because these activities provide reasons for reading and encourage discussion. They also motivate and engage learners; and last but not least they activate learners’ prior knowledge or their schemata, which helps them understand the meanings of texts more easily.

In the second stage, learners concentrate on the listening or reading itself. They interact with the text, which means that they are trying to make sense of it. During the interaction they combine information from the text

and knowledge they bring with them. “From this perspective, reading can be seen as a kind of dialogue between the reader and the text” (Hedge, 2000, p. 188), or between the listener and the text. That means that learners need to have an opportunity to work with the text independently and take the ownership of their own learning. In order to be clear about the purpose of listening or reading, the task needs to be set before they begin to listen or read so that they can choose the appropriate strategy depending on whether they are asked to retrieve information from the text, form a broad general understanding; or at higher levels of language proficiency interpret, reflect on or evaluate the content or the form of a text. When they have finished, they are encouraged to compare the outcomes with those of their mates and discuss them – a process which deepens the interaction with the text itself and gives learners an opportunity to clarify the meaning of the text in a meaningful communication. Learners should also be taught to underline the evidence in the text from which they have derived their answers. When doing feedback with the whole class, the answers should be elicited from learners and differences should be discussed with the whole class. At this stage the teacher should also provide learners with a set of strategies which become part of the learners’ metacognitive knowledge and which they can apply in the interaction with the text when doing during-listening or during-reading tasks. It is necessary to stress that learners need to be able to use a variety of strategies appropriate to their reading purpose.

The activities done after learners have listened to or read a text should give learners an opportunity to reflect on the meaning of the texts and evaluate them. At lower levels of language proficiency the after-listening or after-reading activities often focus on some language work, which enables learners to develop their linguistic competence.

1.2 Dimensions of knowledge needed to interpret meanings of texts

Hedge (2000, p. 189) differentiates six types of knowledge necessary for the interaction with the text: *syntactic, morphological, general world knowledge, socio-cultural knowledge, topic knowledge and genre knowledge*. Syntactic and morphological knowledge helps the listener or the reader decode the language of a text; it has to do with the language itself and is referred to as *linguistic* knowledge. General world, socio-cultural, topic and genre knowledge is referred to as *schematic* knowledge. This is very important because it enables a listener or a reader to work with the language

of the text in order to interpret its meaning and is essential for top-down strategies.

Listening and reading comprehension are skills and therefore the main focus should be on the development of procedural knowledge at various levels of cognitive processes (Anderson, Kratwohl, 2001), even though they also need to master some factual and conceptual knowledge. These different kinds of knowledge include not only syntactic and morphological knowledge mentioned above, but also all kinds of schematic knowledge. At various levels of their language proficiency, learners need to learn how to spell and pronounce words; understand supra-segmental features and their meanings; learn how cohesive devices are used in a text; understand the meanings and functions of various language structures; guess meanings of unknown words from the contexts; differentiate facts from opinion; identify main ideas; understand the author's attitude, evaluate texts, but also the performances of their peers; know the criteria used when composing various kinds of texts – to mention just a few of them.

However, factual, conceptual and procedural knowledge is not sufficient. Learners also need to acquire metacognitive knowledge, such as strategies for reading or listening to texts; strategies to monitor and check their own understanding during the process; or strategies they can apply when doing various task types, as well as the ability to choose the appropriate strategy when working on a task.

It is also necessary to stress that all the above-mentioned knowledge must be developed at all levels of cognitive processes. Whereas the primary skills require knowledge, understanding and application, in order to gain the secondary skills, learners must also be able to analyse and evaluate texts at a natural pace.

1.3 Different kinds of listening and reading

At the level of secondary skills, T. Hedge (2000, p. 195) differentiates receptive (extensive) reading, reflective reading (e.g. the ability to analyse the strength of arguments), skimming, scanning, and intensive reading (e.g. looking carefully at a text – in order to take notes for an essay; to find some information necessary for a school trip, to follow a procedure; etc.). In a similar way, various authors also talk about various kinds of listening (extensive, intensive, reflective). It is very important that teachers are aware of these different purposes for listening and reading because the purpose determines the choice of different strategies in approaching texts. While

reading or listening, the purpose also determines different uses of top-down (schematic) and bottom-up (linguistic) processes (Hedge, 2000, p. 197).

When learning a foreign language at school, learners should be encouraged to listen and read both extensively and intensively. There are many reasons for that. Through intensive listening and reading learners learn how to retrieve information from the text and how to listen to or read it carefully and focus on the most important detail in the text in order to fulfil the task. Through tasks for intensive listening and reading learners acquire sub-skills such as listening or reading for gist and main ideas, detailed or specific information; and at higher levels of language proficiency they also learn how to understand the author's attitudes or feelings, or meanings inferred in texts. There is usually a sufficient number of these tasks included in textbooks at all levels.

However, it is also necessary to encourage learners to read and listen widely at all levels of language proficiency. Extensive listening and reading gives learners many opportunities to reinforce known language structures and notice new structures, but it also "may help some students to build a knowledge of vocabulary and an awareness of the features of written texts" (Hedge, 2000, p. 194). It is usually faster than intensive listening or reading and as such it supports fluency. The purpose of listening or reading is normally related to pleasure, information and general understanding, is individual and reading is silent (Bamford, Day, 2005, p. 48). Even though it is necessary to set tasks for extensive listening or reading to be able to monitor the work of students, these should not include any comprehensive questions. The follow-up activities should respect the integrity of the listening or reading experience. They focus entirely on the meaning of the texts, the ability of learners to reflect to them, evaluate them or express their attitude towards them.

"In order learners read extensively, teachers need to encourage students by providing support, inspiration and incentives" (Bamford, 2005, p. 48). Learners are only motivated to listen or read widely if the materials are adjusted to their level; if they have a variety of listening and reading material on a wide range of topics and if they can choose what they want to listen to or read (Bamford, Day, 2005, pp. 2-3). "A variety of supplementary materials also supports different learning styles and multiple intelligences because information and concepts are presented in a multifaceted manner... Supplementary materials provide a real-life context and enable students to

bridge prior experiences with new learning” (Echevaria, Vogt, Short, 2010, p. 36). They also make differentiation of learners possible. Thanks to a variety of supplementary materials, learners can read or listen collaboratively (Gibbons, 1993), and they may also become a source of materials for dramatized reading or role-plays.

When teaching receptive skills, the basic role of the teacher is to monitor and observe the work of learners so that s/he can gather information about their achievements and difficulties they encounter in listening or reading processes. Another reason is the necessity of providing learners with some feedback on their performances and helping them achieve success. When doing feedback on activities focused on intensive listening or reading tasks, the teacher does not provide learners with the key, but elicits the answers from them and lets them discuss any differences that arise supporting their answers with the evidence from the text. The teacher also needs to make sure that learners are given sufficient space to learn to understand their learning processes better (Gondová, 2010, pp. 75-77). Basically, the teacher’s role is that of a facilitator – s/he manages the process, gives learners a chance to work individually and proceed at their own pace to do a task and to succeed.

2 Goals of classroom listening and reading

When reading in a language classroom or outside the classroom, learners should be asked to solve tasks in which they have a real-life purpose for reading, such as to “get information, to respond to curiosity about a topic, to follow instructions to perform a task; for pleasure, amusement, and personal enjoyment; to keep in touch with friends and colleagues; to know what is happening in the world; and to find out when and where things are” (Hedge, 2000, p. 195). In tasks designed for intensive reading they demonstrate understanding the text by identifying the main topic, message, or purpose of the text; describing the main character; distinguishing between main ideas and minor details, recognising the summary of the main theme in a sentence or title. At higher levels, they need to demonstrate more specific or complete understanding of what they have read; compare and contrast information, draw inferences, identify and list supporting evidence; infer an intended relationship, make inferences about the author’s intention; identify the evidence used to infer that intention, etc. (Hedge, 2000, pp. 195-196). The specific objectives differ according to the level the learner is supposed to achieve.

In Slovakia, the objectives to be reached at various stages of school education are stipulated in the new educational law (Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.). According to this law and the objectives of the school reform which started in 2008, primary learners are supposed to achieve A1 level of the CEF (2007, p. 23), which means that as to their listening skills, they should be able to “follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning” (CEF, 2007, p. 66). At the end of the lower secondary education, the learners should achieve at least A2 level of the CEF (2007, p. 23) and should be able to “understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated, (...) and understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated” (CEF, 2007, p. 66). As readers, primary learners must be able to “understand very short, simple texts, a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required” (CEF, 2007, p. 69) After finishing the lower secondary education, they need to “understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items... understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language” (CEF, 2007, p. 69).

According to the reform, the upper secondary students need to achieve B2 level at the end of their study. As to listening skills, the B2 learner is expected to “understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialisation... follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is sign-posted by explicit markers... understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life” (CEF, 2007, p. 66). As readers they need to meet similar objectives and be able to “read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively”. They also need to have “a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with

low frequency idioms (CEF, 2007, p. 66). In order to achieve these objectives, learners must have gained secondary receptive skills.

2.1 Top-down and bottom-up strategies

In order to achieve the objectives mentioned above, it is necessary to apply not only bottom-up but particularly top-down strategies. When the bottom-up strategies are applied, learners use their knowledge of language and try to decode the smallest units of the text – sounds/letters, words, phrases, clauses, sentences. They do not focus on the meaning of the text and when reading or listening to it they rely exclusively on their linguistic knowledge and develop their primary skills. Thus, the bottom-up strategies are language-based. The listener or the reader concentrates on “decoding a text starting from the meaning of words” (Glendinning, Holmström, 2004, p. 9).

On the other hand, “top-down strategies are meaning-based. When dealing with a text, the listeners or the readers use their background knowledge (schemata) of the topic which helps them understand the meaning... Along with background knowledge, listeners and readers also use contextual clues which they link with their background knowledge, such as the setting, the topic, general world knowledge, socio-cultural knowledge, etc.” (Gondová, 2011, p. 11). In addition to activating schemata, top-down strategies are also concerned “with deriving meaning, with global understanding, and with the interpretation of a text” (Brown, 2001, p. 260) and contribute to the development of secondary skills of learners considerably.

The notion that context plays an important role in developing language proficiency is also supported by Cummins (1996), Scrivener (2005), or by Freeman and Freeman (1996) who advocate the whole-to-part approach in learning a language. Cummins (1996, p. 58) claims that “in context-embedded communication the participants can actively negotiate meaning (e.g. by providing feedback that the message has not been understood) and the language is supported by a wide range of meaningful interpersonal and situational cues”. On the other side of Cummins’ continuum is context-reduced language which “relies primarily (or at the extreme of the continuum, exclusively) on linguistic cues to meaning, and thus successful interpretation of the message depends heavily on knowledge of the language itself (Cummins, 1996, p. 58)”, which happens when learners use bottom-up strategies.

Of course, in real life it is very difficult to separate these two strategies completely because “in practice a reader continually shifts from one focus to another, now adopting a top-down approach to predict the probable meaning, then moving to the bottom-up approach to check whether that is really what the writer says” (Nuttel, 2000, p. 17). Yet, it is the teachers’ role to encourage learners to use top-down strategies by creating context through a variety of pre-listening or pre-reading tasks; by embedding language in context and providing “the kind of extralinguistic support found in authentic language use... The extralinguistic cues include objects, actions (such as pointing), gestures, and intonation cues” (Freeman, Freeman, 1998, p. 76). The greater this kind of support is the less learners need to rely on their new language because they can make intelligent guesses using various cues and strategies that help them cope with unknown language in a text.

On the other hand, there are also situations in which language itself provides context. If learners are given an outline of a text, they can understand it more easily (this often happens in a lecture). Some patterns, such as those used in stories, or newspaper articles, can also make understanding a text much easier for learners. “The importance of knowledge of the world and familiarity with the way different genres of text are structured in reading” (Glendinning, Holmström, 2004, p. 8) is crucial for the development of secondary receptive skills.

To sum up, when teaching receptive skills, it is necessary to realize that they can only be gained if learners have an opportunity to interact with texts individually and in co-operation with their peers. During the learning process they need to gain the abilities to understand, interpret and reflect on a variety of texts and practise different kinds of reading and listening. In order to achieve the goals stipulated in the educational law and required by the new reform of the educational system in Slovakia, learners need to be able to apply both bottom-up and top-down strategies to listening to and reading texts and thus develop not only their primary but also secondary receptive skills.

3 The empirical research

In order to carry out the research, we decided to observe techniques used in the language learning process and measure their length. In the 1960s, Prator (1969, p. 3) divided techniques used in language teaching into manipulative and communicative. According to him, manipulative techniques are those in which the learner receives all the language from the teacher, the

book or the cassette and his only task is to reproduce it. On the other side of the continuum, there are tasks which enable learners to use words and structures that they themselves choose, which means they also have to control meanings of their utterances.

At present, the techniques are divided in a similar way (Brown, 2001; Harmer, 2004; Scrivener, 2005). The most important aspect is considered to be the level of language control by the teacher. On the one side of the continuum there are controlled techniques, often referred to as accuracy-oriented or systems-oriented techniques. The questions a learner is asked to answer or to respond to are all display questions (Brown, 2001, p. 171) to which the answer is known in advance. These techniques usually focus on the correct form of the target structure, not on its use. They are teacher-oriented and highly structured. Learners' responses are predictable and the teacher's role is mainly that of a controller who controls not only what happens in the lesson, but also the language learners are asked to use.

Through predominantly controlled techniques and afterwards predominantly free techniques, the learners proceed to the other side of the continuum to the techniques that are referred to as skills-oriented or fluency oriented techniques. Their main focus is the meaning and message of the communication. The questions are referential questions (Brown, 2001, p. 171) and therefore, the language learners produce is not predictable. For this reason these techniques are considered to be communicative. The freer the language enabled by a technique the more learners can proceduralize their knowledge and gain secondary skills and communicative competence.

3.1 Objectives of the research

This study is based on a larger research which we carried out from January 2010 till November 2010. The main objective of the research was to find out if teachers at primary and secondary schools in the Žilina Region use indirect teaching strategies that support the development of language habits and secondary language skills. In other words, we wanted to find out if teachers use techniques in which language is not controlled and learners can use it freely to express their own ideas, opinions and feelings. During the research we observed forty five English lessons taught by fifteen English teachers (three lessons each) at primary, and lower and upper secondary schools (five teachers at each level). The methods chosen for carrying out the research were direct and indirect observation and interviews with teachers.

All lessons we observed were videoed which made it possible to measure the length of categories accurately.

For the purposes of observation, we worked out an observational system based on Brown's taxonomy of techniques (2001, pp. 133-135). The system consists of categories divided into groups according to the degree of language control and the cognitive processes involved in them. The observed categories were divided into four groups:

- a) classroom management;
- b) controlled techniques and activities enabling gaining explicit knowledge and primary skills;
- c) semi-controlled techniques and activities enabling gaining language habits and secondary receptive skills;
- d) free techniques and activities enabling gaining secondary productive skills.

Within each of the groups we differentiate between traditional techniques and activities. We understand the traditional techniques as those which are teacher-oriented and done with the whole class. They do not allow independent, productive work of the learners and do not allow productive creativity. On the other hand, activities are those tasks which enable learners to work independently from the teacher, and produce language to express their own ideas, feelings and opinions; they also make multi-dimensional interaction possible, and make learners think productively at all stages of language learning.

In the first group we have included the time teachers spent on managing the class, e.g. doing the register, organizing learners, giving instructions or recording the results of learners' work. These do not contribute to the development of learners' language skills directly, but are a necessary part of the teaching process.

The second group consists of accuracy-focused techniques and activities whose main objective is for learners to learn or acquire language structures or vocabulary items, or to practise pronunciation. Most of the whole-class techniques are 'heads-down' activities, which means learners do exercises from the course-book and write the answers in them. In this group we have identified four techniques and activities that contribute to the development of reading and listening skills. When doing these tasks, learners are reading or listening continuous texts, but the main focus of these activities are language systems. All these techniques are language-based, apply bottom-up

strategies and as such make it possible for learners to gain primary receptive skills. In category 17 there are traditional techniques which require the translation of the spoken or written texts, and in which written texts are also read aloud by the learners. Category 24 is the technique in which the whole class reads a text aloud; category 25 is reading aloud individually in front of the whole class (without any preparation); and finally category 28 is dramatized reading that focuses on practising pronunciation; this is an activity done in pairs or small groups.

The third group includes mainly activities which stimulate learners to use language more independently in various problem-solving tasks, situational dialogues, meaningful drills, surveys, interviews, rehearsed role-plays, simulations or games. The objectives of these activities focus on practising target structures or vocabulary in meaningful, communicative activities done in pairs or in small groups. In this group we have also included those techniques and activities which enable learners to gain secondary receptive skills. We have decided to include these activities in the second group because the language in the texts is usually at least partly controlled by the teacher, and the comprehension questions that accompany these texts are display questions. Category 40 is the information transfer from one mode to another done as a whole-class technique or individually (without the subsequent discussion in small groups) in which the translation is not required; and finally category 45 is also the information transfer from one mode to another. This category includes the activities which enable individual interaction with the written or spoken text and the answers are then discussed in pairs or in small groups. The activities belonging to Category 45 are meaning-oriented and enable learners to gain secondary receptive skills.

The last group includes those techniques and activities in which learners use the target language freely to express their own ideas and opinions or to talk about their own experiences and enable learners to gain secondary productive skills. This group does not include any categories whose main focus is practising listening or reading.

3.2 Research results

The results of the research show that in the observed lessons learners spent on average 25,62% of the total teaching time doing techniques or activities that helped them develop their receptive skills. The percentage is the highest at lower secondary schools (30.30%), the lowest at gymnasia (22.81%). Table 1 shows how much time was spent at individual schools

doing receptive skills including instructions teachers gave to learners before they began working on the task.

Tab. 1: Time spent on reading and listening comprehension skills (processes) – altogether (incl. instructions)

	Elementary	%	Lower Secondary	%	Upper Secondary	%	Total	%
Total teaching time	38074 sec.		39749 sec.		39443 sec.		117226 sec.	
Receptive skills	8995 sec.	23.63%	12044	30.30%	8997	22.81%	30036	25.62%

At elementary level teachers spent 13.71% of time using various techniques and activities in which learners were developing their primary receptive skills that are language-focused. Out of this time 9.16% was spent doing techniques and activities in which learners were reading a text and practising their pronunciation. As it is indicated in Figure 2, the most common technique was reading aloud (in a couple of cases listening to) and translating a text into Slovak (category 17). This technique was used by three teachers whenever they asked learners to read a text. The other two teachers did not use it. Occasionally, teachers asked learners to read a text aloud as a whole class (category 24) or individually in front of the whole class (category 25). These three were traditional up-front techniques in which the teacher controlled the language and only some learners were activated. The activity, in which all learners were working intensively was only used by one teacher who asked learners to work in pairs and practise reading aloud (category 28).

13.71% of the time was spent doing tasks focused on gaining secondary receptive skills. The majority of the tasks belonged to categories 40 and 45, in which learners were asked to transfer the information from one mode to another. Category 40 includes those techniques which are managed as whole class up-front tasks, whereas category 45 includes activities which enable learners to interact with texts individually and afterwards compare and discuss the outcomes with peers. Traditional teacher-oriented techniques were used by all teachers at this level. Doing these techniques, learners were asked to respond to some comprehension questions as a whole class (category 40). Only one teacher asked her learners to work in groups and transfer information from one mode into another (category 45). She asked

learners to read instructions and draw lines on a checked paper according to them.

At the lower secondary level, the most common traditional technique was reading aloud individually in front of the whole class (category 25). Occasionally learners were also asked to translate texts. 11.96% of the total teaching time at this level was spent doing tasks in which learners were asked to transfer information from one mode to another while working as a whole class (category 40). Three teachers asked learners to transfer information from one mode to another allowing individual interaction with the text and peer-check afterwards.

At gymnasia learners only spent 1.5% of the time reading and practising their pronunciation or translating a text at the same time. Most of the time devoted to receptive skills – 13,33% out of 14.85% – was spent doing reading or listening tasks belonging to category 40. Individual interaction with the text (category 45) was practically not allowed.

Tab. 2: Time spent on doing reading and listening tasks (instructions not included)

	Elementary	%	Lower Secondary	%	Gymnasium	%	Total	%
Total teaching time	38074 sec.		39749 sec.		39443 sec.		117226 sec.	
17	2683	7,04%	791	1.98%	505	1.28%	3979	3.39%
24	251	0.66%	0	0%	0	0%	251	0.21%
25	213	0.56%	1815	4.56%	88	0.22%	2116	1.81%
28	343	0.9%	72	0.2%	0	0%	415	0.35%
Total Group 2	3490	9.16%	2678	6.74%	593	1.50%	6761	5.76%
40	3722	9.78%	4753	11.96%	5259	13,33%	13734	11.71%
45	1499	3.93%	446	1.12%	17	0.1%	1962	1.67%
Total Group 3	5221	13.71%	5199	13.08%	5276	13.34%	15696	13.38%
Total	8711	22.87%	7877	19.82%	5836	14.85%	22457	19.14%

Altogether, in the observed lessons, learners spent 19.14% of the teaching time doing tasks focused on gaining primary receptive skills. Out of this time, 5.76% was spent doing language-focused techniques, most of which were traditional and teacher-oriented. Most of the techniques that might lead to gaining secondary receptive skills were traditional, teacher-oriented tasks (11.71% out of 13.38%) which do not activate all learners and do not really make the interaction with the text possible.

Discussion

At present, “language teaching is being shaped by several important ideas. First, the shift toward a cognitive paradigm means that *learning* has taken precedence over *teaching*. What the student learns is the important outcome of the teaching-learning process, not what the teacher teaches” (Lynne, 2008, p. 379). Learners learn much more if they can do things themselves and this is particularly true about learning skills. One cannot master a skill without trying it out, practising it and improving it consistently.

The research we have carried out indicates that in the observed lessons there were several problems. One of them is that teachers are not prepared to give up the role of the controller, and the techniques they use for practising listening and reading comprehension skills are in most cases teacher-oriented. This is true about techniques helping learners develop their primary receptive skills (only 0.35% out of 5.76% of the time teachers used learner-oriented techniques in this group) as well as techniques leading to the development of learners’ secondary receptive skills (only 1.67% out of 13.38% of the time presents learner-oriented techniques).

Doing reading or listening techniques as a whole class means that it is always only one learner who provides the answer to the question and usually if it is wrong, the correct answer is provided by the teacher. In other words, the task is done for them. Learners do not have sufficient time to interact with the text and try to decode its meaning. Neither do they have time to compare their outcomes with those of their peers or discuss reasons of differences. This procedure indicates that what happens in the lessons is ‘teaching’ not ‘learning’ and this teaching is product-oriented, which means the most important objective seems to be having the list of correct answers, not the process in which learners arrive at them. As such, it does not provide learners with opportunities to interpret the texts, retrieve information from them, or reflect on them.

The insufficient concentration on the process is also reflected in the choice in pre-listening or pre-reading techniques. Altogether we observed 37 listening or reading tasks. In fourteen of them the objective teachers chose for pre-listening or pre-reading techniques was vocabulary revision (in three of them learners were describing pictures, otherwise they were doing exercises), in another four teachers pre-taught the vocabulary included in the texts. Altogether we could only observe four tasks in which the activation of schemata and setting the purpose for the follow-up task were the main

objectives. Fourteen listening or reading tasks were done without any preparation for listening or reading the texts.

Pre-reading or pre-listening tasks are necessary because learners need the whole, the context, maybe the main idea. These components help learners concentrate on the meaning of the text and the message it is trying to convey. According to Freeman and Freeman (1998, p. 62-70), the procedure from whole to part is one of the basic principles of successful language learning and should also be applied when teaching listening and reading comprehension. The teacher should “ensure that all students have chances to talk and listen, as well as read and write every day by embedding all learning in a rich verbal and nonverbal context” (Freeman, Freeman, 1998, p. 183). If this does not happen, learners are not clear about the purpose of listening or reading and usually consider it to be just a classroom exercise.

Because the focus on the process is not sufficient, learners are kept focused on their explicit knowledge and do not have sufficient space to proceduralize it, i.e. do not proceed from gaining primary skills to gaining secondary skills. Consequently, they are not able to understand messages conveyed in texts at a natural pace. Thus, they do not gain skills needed in practical life and of course, they do not gain communicative competence.

We also observed many problems in running during-listening or during-reading techniques. The greatest problem is that teachers require the translation of the text which often happens without giving learners space to listen to or read the text first. When learners have to translate a text, they do not really focus on its meaning – they focus on its parts – that is words and structures. They can only rely on linguistic cues particularly if they haven’t been prepared for it and if their schemata have not been activated. Such tasks are not meaningful (Echevaria, Vogt, Short, 2010, p. 41) because their only meaning is displaying language knowledge. That may be the reason why learners are not motivated to read or to listen to a text and are not engaged. Moreover, in most cases learners struggle and the translation is actually done by the teacher. In the lessons we observed the translation was required at the primary level most frequently, at gymnasia it was not required at all.

There were other problems too: for reading texts aloud learners were not prepared – they did not have a chance to listen to the text or to read it silently before being asked to read it aloud. When asked to read a text in front of the whole class they made many pronunciation mistakes which the teacher often corrected. Another problem was that the tasks for reading or

listening were set after the text was listened to or read for the first time, which means that learners did not have any purpose for listening or reading it. When they were asked to respond to comprehension tasks, they did not have space to check their outcomes in pairs or groups; this was done only four times in the observed lessons and in most cases teachers did not ask for evidence – learners only had to provide it in seven out of thirty seven tasks. Thus, the tasks focusing on schematic knowledge were missing and learners could only practise their lower level skills. Instead of focusing on their pronunciation or on individual words (and writing them down in their books alongside with their translation), students would benefit much more from reading or listening to texts at a more natural pace with a focus on the meaning of the text, which leads to the development of secondary receptive skills.

We also believe that the exposure to the spoken target language is often not sufficient. One of the reasons is that the classroom communication is done in Slovak, and even if teachers do speak English, they often translate what they say into Slovak. As to the observed teachers, only two communicated with their learners in English at the primary level, one at the lower secondary level and four at gymnasia. Another problem was that out of 37 tasks, only eight were aimed at the development of the learners' listening skills (5 at primary level, 2 at secondary level and 1 at gymnasia). From this it follows that learners were not exposed to the spoken target language sufficiently.

As mentioned above, in addition to gaining language knowledge and skills learners also need to gain metacognitive knowledge so that they understand the process of their own learning; can choose their strategies and do self-assessment. However, out of fifteen teachers, only two mentioned some strategies once in their lessons, which is not sufficient. If a variety of strategies was presented to learners in lessons, they could also gain them implicitly. However, the problem was that the variety of strategies was not presented to learners in the process either. As to reading and listening, in the majority of lessons the only strategies they used were bottom-up strategies and learners were not explained how to approach various tasks when doing listening or reading comprehension tasks.

In conclusion we need to say that in the listening and reading tasks we observed the texts were not used to inform or entertain the learners, they were actually used to teach language. However, we believe that even if it is

necessary to adapt texts so that they suit the proficiency level of the learners, the main objective should be conveying the message. Depending on what kind of message it is and what kind of text it is, the teacher has to choose the objectives and strategies for techniques. The listening and reading tasks we observed focused on pronunciation, vocabulary and language structures, they were not genuine listening or reading comprehension tasks. Even though such tasks are needed, learners also have to do meaning-oriented activities if they are to achieve the objective which, in this case, is the development of secondary receptive skills. Only if they are exposed to meaningful language as much as possible through both listening and reading, they will improve not only their receptive skills but also their language and productive skills.

References

- ANDERSON, L. – KRATWOHL, D.: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. United States: Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- BAMFORD, J. – DAY, R.: *Extensive Reading Activities for Teaching language*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- BROWN, H. D.: *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman, 2001.
- CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- CEF: *Common European Framework*. 2007. Retrieved 21 August 2011 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- COULTHARD, M.: *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1985.
- CUMMINS, J.: *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education, 1996.
- ECHEVARIA, J. – VOGT, M. – SHORT, D. J.: *Making Content Comprehensible for Elementary English Learners. The SIOP Model*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2010.
- FREEMAN, Y. S. – FREEMAN, D. E.: *ESL/EFL Teaching. Principles for Success*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.
- GIBBONS, P.: *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.
- GONDOVÁ, D.: *Teaching English. A Guidebok for English Teacher Trainees 2*. Žilina: Žilinská univerzita, 2011.

GONDOVÁ, D.: *Taking First Steps in teaching English: Assessing Learners*. Žilina: Žilinská univerzita, 2010.

HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2004.

HERRELL, A. L. – JORDAN, M.: *Fifty Strategies for Teaching English Language Learners*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2008.

LYNNE, T.: *A Course for Teaching English Learners*. New York: Pearson Education, Inc., 2008.

NUTTALL, C.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

OECD. Assessing Scientific, Reading and Mathematical literacy. A Framework for PISA 2006. Retrieved 30 August 2011 from <http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>

PRATOR, C.: *Development of a Manipulation – Communication Scale*. Education Resources Information Centre. [citované 2009-02-23] Retrieved 23 February 2009 from

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED041258&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED041258

SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education, 2005.

SILBERSTEIN, S.: *Techniques and resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ZÁKON o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. Z., Bratislava. Ministerstvo školstva SR (2008) Retrieved 8 November 2008 from http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

Acknowledgements

This research was supported by the grant KEGA n. 085ŽU-4/2011 of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

GONDOVÁ, D.: Understanding Teaching Listening and Reading Comprehension Skills. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 107-127.

Abstract

The article deals with the importance of exposure to the foreign language which is one of the three main conditions of successful foreign language learning. Learners are expected to listen to and read in the target language widely to learn how to respond to the input at natural pace. Applying the top-down approach to teaching these two skills, which is meaning-oriented and its main objectives are the orientation in and getting information from a variety of texts, teachers support the development of the secondary receptive skills and receptive creativity of learners. The results of the research which we carried out at primary and secondary schools indicate that even though the learners in the observed schools had opportunities to develop their primary skills in listening and particularly in reading, the development of secondary skills was not sufficient. The research also indicates that the observed teachers did not contribute to the development of the meta-cognitive knowledge of learners and the strategies learners need to do listening or reading comprehension tasks.

Keywords

listening and reading comprehension, top-down strategies, primary and secondary receptive skills

Extent: 50 007 characters

NOVÉ PRÍSTUPY V TVORBE UČEBNÍC CUDZIEHO JAZYKA

Jana Hartánská

„Dobrá učebnica je vedeckým i umeleckým produktom zároveň.“ M. Malíková

1 Učebnica v cudzojazyčnej edukácii

Učebnica je, ako hovorí Průcha (1997), veľmi dômyselné médium s bohatou členenou štruktúrou a s veľmi funkčne konštruovanými komponentmi tejto štruktúry. Z funkčného hľadiska možno učebnicu chápať ako kurikulárny projekt, ako zdroj obsahu vzdelávania pre žiakov a ako didaktický prostriedok pre učiteľa. Na celom svete zostáva ako spojivo medzi školským kurikulumom predstavujúcim pre žiakov a učiteľov oficiálne vedomosti zo školských predmetov ako aj preferované hodnoty, postoje, zručnosti a prácu odborníkov v daných oblastiach. Je zdrojom obsahu vzdelávania pre žiakov. Učebnica ako didaktický prostriedok zahŕňa okrem prostriedkov nemateriálnych, napr. vyučovacie metódy, aj prostriedky materiálne, označované ako učebné (vyučovacie) pomôcky. V lingvodidaktike sa uplatňuje ešte jemnejšie triedenie učebných pomôcok, používa sa aj termín textové materiály a v ostatnom období k nim pribudol termín prostriedky edukačnej technológie. Takže k tejto problematike môžeme pristupovať aj zo širšieho hľadiska. Klasicky ponímaná učebnica zažíva v poslednom období búrlivý rozvoj a zo škôl sa nestráca. Moderná učebnica jazykov je vizuálne príťažlivá, ale aby sme ju mohli nazvať aj efektívnou, musí spĺňať rad didaktických, pedagogických a psychologických požiadaviek. Jej verbálne i neverbálne zložky musia byť vyvážené, musí rešpektovať učebné štýly a stratégie učenia žiakov, musí byť motivačná, a umožňovať rozvoj kognitívnych schopností a mnohopočetných inteligencií žiakov, rozvíjať ich kreativitu, ale aj etické, estetické a morálne hodnoty a postoje. Primárnym cieľom učebnice cudzieho jazyka je vedenie žiaka k nadobudnutiu cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie.

Nemožno ignorovať aj skutočnosť, že učebnice sú zároveň komodity, ktoré sú predmetmi politiky, sú kultúrne reprezentácie, a preto sú predmetom bojov a kompromisov zameraných na určenie toho, kto bude ich

autorom a ako ich napíše, aký bude ich obsah a kto ho vyberie, kto a ako ich bude distribuovať.

Neprehliadnuteľným prístupom v tvorbe učebníc je **dodržiavanie kritérií a princípov** cudzojazyčného vzdelávania tak, ako sú formulované v zásadnom **dokumente SERR** (Rada Európy, 2001). Tento dokument stanovuje všeobecný stupeň dosiahnutia jednotlivých presne špecifikovaných kompetencií a definuje šesť komunikačných úrovní. Učebnice sú zostavené podľa nich od základnej úrovne A1 až po úroveň C2, ktorá predstavuje skúseného používateľa cudzieho jazyka.

2 Učebnica CJ a jej komponenty

Nástup IKT nevynechal ani tvorbu učebníc a učebných materiálov. Zatiaľ čo pred 20 rokmi existovala pre jednotlivé ročníky jedna učebnica cudzieho jazyka, ktorá bola zároveň cvičebnicou, učivo dopĺňali audiokazety pre prácu v triede a učiteľ mal zvyčajne k dispozícii metodickú príručku, pred 10 rokmi sa už k samostatnej učebnici a pracovnému zošitu okrem doplnkovej cvičebnice napríklad gramatiky a testov a netechnických doplnkových materiálov (obrázkové a slovné karty, plagáty a pod.) pridružili najmä technické učebné pomôcky VHS a DVD. Moderná učebnica cudzieho jazyka sa dnes stáva súčasťou rozsiahlej sady učebných najmä elektronických materiálov,:

Charakteristika sady moderných učebníc AJ:

- rešpektuje a aplikujú súčasné trendy vo výučbe;
- podporuje vytváranie a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov (cudzojazyčné, učebné, interkultúrne);
- posilňuje medzipredmetové vzťahy a integrujú obsah z iných predmetov;
- stimuluje žiaka k aktívnej činnosti (cez PC a sebahodnotenie);
- kladie dôraz na vizualizáciu a grafiku učiva;
- učivo je prehľadne komponované a štruktúrované;
- učebnica je síce použiteľná samostatne, ale sada materiálov vytvára kompletný vzájomne sa dopĺňajúci súbor;
- aplikuje teoretické poznatky do reálnej cudzojazyčnej komunikácie;
- je spracovaná elektronicky ako interaktívna učebnica, využíva multimédiá;
- má on-line podporu formou doplnkových textov, cvičení hier, piesní, a pod. na internetových stránkach nakladateľstva;

- učebnica je doplnená o pracovné zošity pre žiaka a metodickou príručkou pre učiteľa, ktorá mu má pomôcť rýchlejšie sa zorientovať v obsahu učiva a medzipredmetových vzťahoch, poskytuje návody a ďalšie námety, ako učebnú látku odučiť, vysvetľuje kultúrne javy a reálie, obsahuje kopírovateľné materiály, niekedy aj námety pre integrovanú výučbu v rámci projektov a predmetov.

Súčasným fenoménom v tvorbe učebníc je ich **digitalizácia**. Ktoré najčastejšie elektronické komponenty dopĺňajú učebnice anglického jazyka, ilustruje nasledujúca tabuľka. Možno ju považovať za „pars pro toto“, nakoľko údaje sú aplikovateľné na podstatnú väčšinu súčasných učebníc cudzieho jazyka:

Elektronické komponenty	Funkcia
<u>Softvéry:</u> - pre prácu s IBT + počítač a dataprojektor; - i-Tools – kompletný digitálny učebný materiál; - classwere – interaktívny softvér	- výklad, interaktívny nácvik učiva v triede; - pre prácu učiteľa – rady, interaktív. aktivity; - elektronická verzia učebnice a zošita + audio nahrávky na vysvetľovanie gramatiky, softvér na podporu interakcie;
- interaktívny elektronický slovník	- použitie lexiky v príbehoch, piesňach a hrách/príprava na medzinárodné skúšky);
- interaktívny pracovný zošit	- precvičovanie SZ pre prácu doma - (opisovanie obrázkov, krížovky, osemsmerovky, doplňovačky a vyfarbovanie);
- CD-ROMy	- pracovné listy pre prácu v triede; - fotokopírovateľné doplnkové materiály;
- infoquest, mini-internet	- doplnok; príprava na, medzinárodné skúšky; - práca žiakov priamo na internete;
- webová aplikácia Cyber Homework	- umožňuje žiakom spracovávať, vyplňovať a odovzdávať domáce úlohy podľa vlastného uváženia/plánu. Opravujú sa automaticky a učiteľ následne obdrží výsledky; - motivujúci spôsob práce s domácou úlohou; šetrí čas učiteľa.

K elektronickým doplnkovým učebným setom patria *portfóliá* pre samoštúdium, dokladovanie a zaznamenávanie učebného progresu žiaka i *elektronické čítanky* (Readers) na CD-ROMoch – obsahujú originálne príbehy, adaptácie i ukážky literárnych diel a faktografické knihy so sprievodnou webovou stránkou (učiteľ si nájde pracovné listy, plány hodín k lekciám v rámci učebnice, zaraďovacie testy do jednotlivých úrovní a tipy na vyučovanie).

Navyše, vydavateľstvá ponúkajú s titulmi učebníc aj internetové kontakty na sociálne siete, napr. Oxford na *Twitter* (články, prostriedky na zlepšenie výučby, diskusie o najnovších témach v EFLT), *Facebook* (spája učiteľov, autorov z celého sveta, diskusné fóra), *YouTube* (sleduje rozhovory s autormi, školiteľmi, prednášky, prezentácie), *Global Blog* (exkluzívne články top OUP autorov, školiteľov), učiteľ môže vyjadriť názory, komentovať, napísať vlastné články (registrácia na ouepltglobalblog.com/follow-us).

3 Spracovanie učebného materiálu

Moderné učebnice rešpektujú zásadu principiálneho edukačného cieľa: nadobudnutie komunikatívnej cudzojazyčnej kompetencie. Zaujímavý je prístup autorov k aplikácii komunikatívnych vyučovacích metód. Vo väčšine učebných titulov pozorujeme **eklektický prístup autorov k súčasným teóriám učenia sa cudzích jazykov**.

Takouto učebnicou je napr. *Playway to English*, v ktorej nájdeme charakteristické **prvky viacerých metód**, a to TPR, prvky CLIL-u. a SMILE. Metóda celkovej telesnej reakcie (TPR) umožňuje dynamickosť vyučovacieho procesu a zážitok z vyučovania, kladie dôraz na počúvanie s porozumením a jednoduché rozprávanie. Dôraz sa kladie aj na gramatiku. Sprievodná postava Max robí učebnicu zaujímavejšou, zábavnejšou a interaktívnou. Prvky a aktivity metódy CLIL (obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie) umožňujú rozvíjať medzipredmetové väzby, žiaci vnímajú širšie súvislosti už v ranom štádiu učenia sa jazyka. Učebnica obsahuje sekcie, ktoré vedú žiakov k sebahodnoteniu a kontrole získaných vedomostí. Kreativnosť sa zabezpečuje cez hry so slovami. Metódu SMILE charakterizuje: vyučovanie orientované na nácvik zručností (S: skill-oriented learning), multisenzorická motivácia žiaka / motivácia cez viaceré zmyslové vnemy (M: multi-sensory learner motivation), aktivity rozvíjajúce inteligenciu žiaka (I: intelligence building activities), posilňovanie dlhodobej pamäte (L: long-term memory

storage) a motivačné dramatické skeče, príbehy a hry (E: exciting sketches, stories and games).

Niektoré učebnice využívajú jednu dominantnú metódu, napr. učebnica Cutting Edge vedie dospelých študentov k riešeniu problémových štruktúrovaných úloh; *komunikatívny prístup* je prítomný v populárnych učebniciach Headway; *projektová metóda* sa uplatňuje v učebnici Project English. Na metóde CLIL je vypracovaná napr. učebnica Primary i-Box. Kombinované vyučovanie (blended learning) spája elektronickú online výučbu mimo triedy s kontaktom s učiteľom v triede. Takto sú dostupné mnohé učebnice v rámci rôznych vydavateľstiev (*mylanguageleaderlab* Language Leader).

Podľa Richardsa a Rodgersa (2006) sú učebnice zostavené tak, že ich obsah vytvára postupné osvojovanie a rozvoj jazykových foriem a funkcií, pričom sa postupuje od najzákladnejších k najkomplexnejším. Všetky tieto prístupy a javy sú zacielené na rozvoj komunikatívneho jazyka pomocou troch základných typov zadanií na nácvik jazyka: 1. *mechanický* – kontrolovaný, zahŕňajúci opakovanie a substitučný drill určený na nácvik lingvistických javov (+ prirad'ovacie, dopĺňacie prirad'ovacie), 2. *významový* – tiež kontrolovaný – žiaci si majú pri precvičovaní javu zvoliť správny význam (+ tvorba otázok, informačný transfer, tvorba viet) a 3. *komunikatívny* – nepredikovateľný, spontánny, autentický, v rámci reálneho komunikatívneho kontextu (rozhovor, hranie rolí, riešenie problémov písanie listov, článkov, otvorené otázky, prezentácie, dramatizácia). Každá komunikatívna učebnica má obsahovať všetky typy týchto zadanií, ktoré majú mať svoju logickú postupnosť. Žiaci potrebujú prejsť cez proces mechanického, kontrolovaného, nácviku, pričom najprv prejdú cez čiastočne kontrolovaný mechanický typ aktivít, až napokon dosiahnu istý stupeň samostatného, voľného používania jazyka, ktorý zahŕňa komunikatívnu interakciu. Rôzne výskumy a analýzy viacerých učebníc však poukazujú na fakt, že napriek značnému úsiliu zo strany tvorcov učebníc, editorov a vydavateľstiev zadania na nácvik jazyka prevažujú na úkor aktivít na nadobudnutie skutočnej komplexnej komunikatívnej kompetencie. Preto by učitelia mali alebo musia siahnuť aj k doplnkovým učebným materiálom. Takéto materiály sú zväčša zostavené na princípe riešenia úloh (task-based). Patria k nim autentické aktivity na rozvoj komunikatívnej kompetencie, ako sú krátke prezentácie, hranie rolí, projektová práca, rozhovory, pozorovania, hry, diskusie, dramatické techniky. Častokrát v učebniciach chýba, alebo nie je v dostatočnej miere zastúpená

literatúra. Inkorporácia aj jednoduchých autentických literárnych textov, čítaniek, textov z časopisov sa môže stať dôležitým zdrojom aktivít na rozvoj zručností čítania i rozvoja literárneho, kultúrneho a spoločenského povedomia.

4 Kritériá výberu a hodnotenia učebníc

Kritériá na didaktickú vybavenosť učebnice vo všeobecnosti je veľmi veľa. J. Průcha (1997) uvádza 36 komponentov, z ktorých každý prispieva k realizácii určitej funkcie a je vyjadrený verbálne alebo obrazovo. Hodnotí sa najmä prezentácia učiva, zaradenie, gradácia a cyklickosť učiva a prehľadnosť učiva.

Učiteľ je ten činiteľ, ktorý zodpovedá za správny výber učebnice pre svojich žiakov v súlade so Štátnym vzdelávacím programom (ŠVP). Preto musí vedieť, akými kritériami výberu učebnice sa má riadiť. Je ich nespočetne veľa a rôzni odborníci sa pri ich špecifikácii rôznia. Uvedieme **ťažiskové okruhy kritérií**.

- Aktuálnosť materiálov (majú relevantné témy a obsah, učebnicu dopĺňa materiál založený na iných médiách).
- Zohľadnenie veku primeranosti materiálov pre žiaka, primeranosti jeho úrovni ovládania CJ a lingvistickej a kultúrnej diverzity študentskej populácie.
- Zohľadnenie učebných materiálov z hľadiska kvality grafického spracovania.
- Autenticosť jazykového prejavu na zvukových a audiovizuálnych nosičoch, ich kvalita a primeranosť.
- Rešpektovanie rôznych učebných štýlov posilňujúcich samoštúdium.
- Použitie rôznych foriem spolupráce.

Pri výbere vhodnej učebnice cudzieho jazyka učiteľ by si mal uvedomiť, že by mala spĺňať tri základné podmienky. Musí vyhovovať 1. požiadavkám ŠVP a predpísaným skúškam, 2. požiadavkám, záujmom a schopnostiam žiakov a 3. musí vyhovovať samotnému učiteľovi.

Každá dobrá CJ učebnica musí byť flexibilná a poskytovať vhodné gradovanie učebného materiálu pre rôzne typy žiakov.

Zohľadnenie lingvistických a psychologických princípov v súčasných metódach vyučovania aplikovaných v učebniciach predstavuje ďalší nový prístup v ich tvorbe.

Na Slovensku je to ŠPÚ v Bratislave, ktorý určil a sleduje základné **kritériá hodnotení** učebnicových sád Aj (zahraničných vydavateľov alebo domácich) rešpektujúcich ŠVP. Na základe analýz príslušných kritérií a získania 75 % bodov z celkového možného počtu môže učebnicová sada získať *schvaľovaciu* doložku MŠVVaŠ SR a používať sa za jeho plnej finančnej podpory na príslušnom vzdelávacom stupni ZŠ alebo SŠ alebo v prípade nižšieho počtu môže získať len *odporúčaciu* doložku, čo znamená, že pri ich voľbe si žiaci musia učebnice finančne hradiť sami. V rámci učebnej sady sa hodnotia tri zložky – učebnica pre žiaka, pracovný zošit a metodická príručka. Ide o tieto kritériá:

1. Nadväznosť učebnicovej sady pri prechode z nižšieho ISCED-u na vyšší ISCED (+ PZa MP).
2. Nadväznosť učebnicovej sady v rámci ISCED-u (+ PZa MP).
3. Súlad so Štátnym vzdelávacím programom (+ PZa MP) (3 podkritériá).
4. Zručnosti/Spôsobilosti.
5. Výber a spracovanie obsahu. (PZ) Obsahové spracovanie (MP) (29 podkritérií).
6. Didaktické spracovanie obsahu (7 podkritérií).
7. Grafická úprava (+ PZa MP) (5 podkritérií).
8. Spoločenská korektnosť.

Napríklad kategória 4 Zručnosti/Spôsobilosti: 1. Všetky základné zručnosti (počúvanie s porozumením, ústna interakcia, samostatný ústny prejav, čítanie s porozumením, písanie) sú zastúpené a rešpektované vo svojej integrite. 2. Všetky tieto zručnosti sa špirálovito rozvíjajú. 3. Všetkým základným zručnostiam sa venuje primeraná pozornosť v súlade so stupňom pokročilosti. 4. Učebnica dáva priestor aj rozvíjaniu iných zručností, napr. odhadu neznámej SZ, vyhľadávaniu doplnkových informácií a pod. 5. Dostatočný priestor je venovaný sebahodnoteniu, sebareflexii, rozvoju metakognitívnych zručností a pod. 6. Náležíte sa rozvíjajú študijné zručnosti a podporuje sa práca s počítačom.

5 Učiteľ zostáva najdôležitejším faktorom v efektívnom používaní učebnice

V mnohých vedeckých a metodických publikáciách sa pomerne detailne opisujú rôzne preferencie alebo štýly práce s učebnicou cudzieho jazyka. Rozsah je veľký: od úplnej závislosti na učebnicovom materiále kviac selektívnemu prístupu, od eklektického používania rozmanitých učebných

zdrojov až k používaniu samostatne zhotovených materiálov (napr. projekty). V tomto kontexte výučba založená len na učebnici ako jedinom zdroji je v opozícii s oveľa flexibilnejšími prístupmi k jej využitiu. Flexibilný prístup sa považuje za najvhodnejší, najpresvedčivejší a najprimeranejší. Žiadnu učebnicu by učiteľ nemal preberať „otrocky“.

Aj keď sa učebnica v priestore multimediálneho vzdelávania stala len jedným z mnohých didaktických prostriedkov, naďalej nepochybne zostáva cenným učebným materiálom rovnako pre učiteľa i žiaka. Pre väčšinu učiteľov učebnica poskytuje základnú obsahovú náplň vyučovacích hodín, vyváženosť a integráciu rečových zručností, ktoré sa majú učiť ako aj rôzne druhy zadaní na nácvik jazykových prostriedkov a funkcií jazyka. Navyše, väčšina učebníc CJ spája jazyk s vlastnými záujmami a aspiráciami žiaka, ponúka interkultúrne témy, integruje jazykovú problematiku s inými predmetmi, ponúka slovnú zásobu založenú na sémantických skupinách a kontexte a kombinuje súčasné učebné prístupy s cieľom pomôcť žiakovi používať cudzí jazyk plynulo. Pre žiakov sa učebnica stáva, okrem tých informácií, ktoré im poskytuje učiteľ, fundamentálnym zdrojom kontaktu s cudzím jazykom a oporou pri samoštúdiu, opakovaní a utvrdzovaní učiva.

6 SWOT analýza moderných učebníc cudzieho jazyka

Silné stránky: štruktúrované stránky obsahu učiva; jasne formulované lingvistické a rečové ciele; atraktívne témy, autentické texty; prepis textov zvukových nahrávok lekcí v učebnici pre žiaka, prehľadné spracovanie gramatického učiva s referenčným zhrnutím v závere lekcie a učebnice, banka pravidiel výslovnosti slov, slovník nových slov podľa lekcí; návody na rozvoj rôznych typov písomných prejavov; doplnkové komunikatívne aktivity; zadania k DVD filmom; priestor pre žiaka na rozvoj sebareflexie preberaného učiva; detailný metodický manuál pre učiteľa s kľúčom k cvičeniam, testami a kopírovateľnými doplnkovými komunikatívnymi materiálmi a pod.; doplnkové elektronické učebné materiály (DVD, CD-ROMy, softwéry pre prácu s IBT, možnosť stiahnuť si materiály do i-podov, a i-phonov, tabletov; testy, linky na internetové stránky); vizuálna atraktívnosť učebnice

Slabé stránky: široký výber a obsahová a formálna podobnosť učebníc dezorientujú učiteľa; učebnica je výsledkom marketingového tlaku na autorov a vydavateľov, (nedôsledne predstavená vydavateľom a autormi a niekedy v rozpore s legitímnymi edukačnými trendmi: čo sa predáva, nemusí byť to, čo v skutočnosti aj funguje a to, čo funguje, nemusí mať vždy ten formát,

ktorý vydavateľstvá môžu použiť alebo zhotoviť).; učebnicové sety nemusia zabezpečovať vertikálnu nadväznosť (t.j. obsahovú a procesúálnu vzostupnosť v osvojovaní si CJ) v súlade s učebnými osnovami pri prechode z primárnej do sekundárnej sféry vzdelávania; rýchle zastarávanie textov a technologických učebných materiálov, nutnosť rýchleho nadobúdania nových technických zručností učiteľa; vysoká cena učebnicového setu.

Príležitosti: možnosť širokého výber učebníc na domácom trhu, výzva pre tvorcov domácej/národnej učebnice CJ!, výzva na inováciu textov odrádzajúcich dobu/život/ a jej problémy, možnosti kreatívneho prístupu k používaniu učebníc u učiteľa i žiaka, umožnenie kontinuálneho rozvoja profesijných zručností učiteľa (vedomostných i metodických), umožnenie sebarefektívneho prístupu žiaka k nadobúdaniu CJ komunikatívnej kompetencie, rozvoj IKT zručností.

Ohrozenia: neznalosť kritérií výberu vhodnej učebnice môže viesť k voľbe nesprávnej, záplava internetových zdrojov spôsobuje časovú náročnosť pri výbere; hrozba odklonu od nosnej témy i nevhodného spracovania poznatkov, problém s výberom zadaní v lekciami na vyučovacích hodinách a s tým súvisiaca hrozba oslabenej nadväznosti najmä gramatického učiva a slovnej zásoby; stresujúce postavenie učiteľa v záplave rôznych dopĺňajúcich zdrojov, nereálne vypracovanie časovo-tematického harmonogramu učiva založenom na danej obsahovo rozsiahlej učebnici.

V intenciách úvodného citátu môžeme formulovať myšlienku na záver: Dobré zostavená učebnica je úžasným médiom medzi existujúcim poznaním a jeho nadobúdaním. Dobré zostavená moderná učebnica cudzieho jazyka napomáha komunikácii o poznaní, a tým prispieva k jeho ďalšiemu rozvoju na celom svete.

Literatúra

MALÍKOVÁ, M.: K niektorým kritériám hodnotenia cudzojazyčných učebníc. In Pokrivčáková, S. – Malá, E. (eds.): *Cudzie jazyky v škole. Didaktická efektívnosť učebníc cudzieho jazyka*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2003.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S.: *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2006.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: ŠPÚ, 2006.

Štátny pedagogický ústav. *Štátny vzdelávací program*. ISCED 1, ISCED 2. Výkonový vzdelávací štandard, oblasť Jazyk a komunikácia, vyučovací

HARTÁNSKÁ, J.: Nové prístupy v tvorbe učebníc cudzieho jazyka. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 128-137.

Abstract

The chapter presents new approaches in designing of foreign language coursebooks mainly with the regard to respecting the criteria and principles in foreign language education formulated in the CEFR, the fundamental document of the Council of Europe (2001) and under an influence of the rapid development of information-communication technologies. It briefly maps the changes in the form and the content of coursebooks in the last two decades. The chapter takes into account the present position of a foreign language coursebook as a part of a set of supplementary teaching components, mainly electronic ones, which are typical for monolingual universal coursebooks published by respectful foreign publishing houses. The paper puts an emphasis on the current phenomenon of coursebook digitalization and presents an overview of the most frequent electronic supplementary coursebook components. In the following part, it deals with the ways of teaching materials processing, mainly with the tendencies of an eclectic approach of coursebook designers to current learning theories and applying a number of communicative teaching methods. Criteria of coursebook selection and evaluation are focused on in the next part of the article. First, crucial broader criteria are stated followed by the ones formulated and controlled for evaluation of either universal or national English language coursebooks by the State Pedagogical Institute in Bratislava (SR) with regard to the State Educational Programme. The pre-last part focuses on the teacher who remains the most important factor in an effective use of coursebooks in the educational process. Finally, the reader gets familiar with the SWOT analyses of modern foreign language coursebooks.

Key words

foreign language coursebook, approaches in coursebook creation, coursebook components, digitalization, eclectic approach, communicative teaching methods, criteria of coursebook selection and evaluation, teacher.

Rozsah: 19 836 znakov

CORPORA – SOURCE NOT JUST FOR LINGUISTS

Ivana Cimermanová

Corpus

Methodology of teaching languages has applied various techniques and principles during its development from ancient times and it is still searching for optimal ways how to teach languages to reach the best results, how to be the most effective.

Corpora have been used for studying languages for decades, they are frequently used in building dictionaries, language textbooks writing and they are slowly entering our classrooms to be used directly or indirectly in the language classes.

The word corpus has several meanings in English. In linguistics we understand the term corpora as “... a collection of texts assumed to be representative of a given language put together so that it can be used for linguistic analysis. (...) [L]anguage stored in a corpus is naturally-occurring, that it is gathered according to explicit design criteria, with a specific purpose in mind, and with a claim to represent larger chunks of language selected according to a specific typology” (Tognini, Bonelli, 2001, p. 2).

Many academics describe corpora as an electronic collection of the text (e.g. Baker et al., 2006, p. 48) define a corpus as “a collection of texts (a ‘body’ of language) stored in an electronic database. Corpora are usually large bodies of machine-readable text containing thousands or millions of words”. That would be true in these days, however in past the linguists worked with corpora manually.

T. Lager (1995, p. 3) introduces the differences between the corpus linguist and the theoretical one in the following table claiming “... they are” (two kinds of linguists) “just cartoon figures, obviously, and should not be taken seriously.” But still we can find a lot of facts that are true.

Tab. 1: Difference between the corpus and theoretical searchers

The Corpus Linguist	The Theoretical Linguist
Focuses on Parole/Performance/Process.	Focuses on Langue/Competence/System.
Aims for a description of the facts of language and language use as they appear in a corpus.	Aims for an explanation of the facts of language and language use.
Is data-driven in his approach to linguistic research. A lover of long lists.	Is theory-driven in his approach to linguistics.
Is satisfied with simple measures, since they are fast, even for large texts. Thinks that he can live with the noise created by the simplicity of his methods.	Prefers sophistication over simplicity, and accuracy over speed, even if that means that he has to be satisfied with smaller samples.
Prefers quantitative methods. Prefers qualitative methods.	Sees himself as part of an empiricist tradition. Sees himself as part of a rationalist tradition.
Focuses on the text as a physical product.	Focuses on the text as an abstract entity.
Mainly interested in grammars of particular languages.	Aims for a Universal Grammar.
Focuses on form only.	Focuses on form and meaning.
Takes a global perspective of texts. Wants an overview of what is there.	Takes a global perspective of texts. Wants an overview of what is there.
Focuses on broad (though possibly superficial) coverage of unrestricted text.	Performs deep analyses of (artificially) restricted domains.
Prefers methods based on probability theory and statistics.	Prefers rule-based (knowledge-based, inference based, logic-based) methods.
Relies on observation of (the products of) overt language behaviour.	Relies on intuition/introspection as the main way of accessing data.
Works with authentic data, and with utterances in the context of other utterances.	Works with 'toy examples', in the form of isolated, decontextualized sentences.
Has a Baconian frame of mind. Thinks that the inductive method is the essence of science.	Thinks that the hypothetico-deductive method is the essence of science.
Is a firm believer in Discovery procedures.	Believes in Justification/Evaluation procedures.

If using a computer for other things than word processing, this would be for building concordances, lemmatizing, or counting statistics.	Works with parsers, generators, and theorem provers, if he's computationally minded at all.
If he does any programming at all, it's in Pascal or C.	Prolog or Lisp is what counts, if he's at all interested in programming.

Teubert (2002) answers the question Why to use the corpora as follows: "Corpora have been available to linguists for about thirty years. They are designed to replace the traditional index cards and filing cabinets then providing the empirical basis for language description. But while corpora certainly enriched our linguistic knowledge, they also led to a reassessment of the disciplines of philology, language studies, and linguistics. It became apparent that there are two opposing ways to look at language. Empirical linguists are interested in the actual phenomena of language, in the recordings of spoken and written texts. They apply a bottom-up procedure: from the analysis of individual citations, they infer generalizations that lead them to the formulation of abstractions. The categories they design help them to understand differences: different text types, syntactic oppositions, variations of style, shades of meaning, etc. Their goal is to collect and shape the linguistic knowledge needed to make a text understandable."

McEnery and Wilson (2002) specify the characteristics of so called modern corpus when used in the context of modern linguistics in more details. They consider:

- representativeness – "corpus (...) is maximally representative of the variety under examination, that is, which provides us with an as accurate a picture as possible of the tendencies of that variety, as well as their proportions. What we are looking for is a broad range of authors and genres which, when taken together, may be considered to "average out" and provide a reasonably accurate picture of the entire language population in which we are interested";
- machine-readable form;
- finite size of the corpus – "With the exception of monitor corpora, it should be noted that it is more often the case that a corpus consists of a finite number of words. Usually this figure is determined at the beginning of a corpus-building project. For example, the Brown Corpus contains 1,000,000 running words of text. Unlike the monitor corpus,

when a corpus reaches its grand total of words, collection stops and the corpus is not increased in size”;

- a standard reference – “There is often a tacit understanding that a corpus constitutes a standard reference for the language variety that it represents. This presupposes that it will be widely available to other researchers, which is indeed the case with many corpora.”

Nowadays the term corpus is almost always connected (as mentioned above) with the connotation of machine readable text. McEnery and Wilson (2002) indicate two main advantage of such kind of computational corpora:

- They can be searched and manipulated at speed.
- They can easily be enriched with extra information.

Generally it can be said that corpora online are more accessible, the search and analysis are faster and more accurate.

“Corpus linguistics is not concerned with mentalese: it studies real texts, using explicit algorithms to extract linguistic knowledge from corpora. This sets it apart from earlier empirical language studies. In their old index cards, linguists noted whatever attracted their attention. They took no notice of what was self-evident to them. Even if they were not native speakers of the languages they worked in, they knew them well. They had no difficulty making sense of a text. Algorithms, on the other hand, are stupid. They have no intuition. If their task is to extract certain data from a corpus, they have to be told explicitly what to do. All categories must be well defined” (Teubert, 2002).

The first computerized corpus of English was designed in 1963 at Brown University and it comprised 1 million words consisting of texts in American English. In the 1970s a British English collection known as the Lancaster-Oslo-Bergen (LOB) Corpus was designed. In the early 1980s, the first large corpus was designed at Birmingham University under the leadership of John Sinclair. From a starting point of 7.3 million words, the Birmingham Collection of English Texts (BCET) quickly expanded and made available 20 million words of texts. Following closely behind, the dictionary division at Longman began to develop corpus resources of its own (30 million word Longman-Lancaster Corpus). The early 1990s saw further huge increases in size. The two most significant events were the development of the British National Corpus (BNC), a 100-million word collection of written and spoken British text, which was completed in 1994; and the transformation of the BCET into the Bank of English, an open-ended corpus with an initial target of 200 million words. All

the main UK dictionary publishers continue to build up their corpus resources: by mid-1996 Longman, for example, had collected 100 million words of American text to complement the BNC, while COBUILD's Bank of English had grown to 320 million (Rundell, 1999). To present a rapid development in the field we bring current data about the Bank of English that is published on their website: "The Bank of English™ forms part of the Collins Corpus. It contains 650 million words from a carefully chosen selection of sources, to give a balanced and accurate reflection of English as it is used everyday." To illustrate the size of Collins Corpus it is necessary to say that it „is a 2.5-billion word analytical database of English. It contains written material from websites, newspapers, magazines and books published around the world, and spoken material from radio, TV and everyday conversations”.

We can create our own corpus for the purpose of our research. Every corpus should satisfy certain criteria. Sinclair (1991, p. 20) defines as the minimal criteria that should be considered: "whether the work is fiction or non-fiction; book, journal, or newspaper; formal or informal; and the age, sex, and origin of the author." Biber, Conrad, Reppen (2000, p. 4) characterize the corpus-based analysis as follows:

- it is empirical, analysing the actual patterns of use in natural texts;
- it utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a "corpus," as the basis for analysis;
- it makes extensive use of computers for analysis, using both automatic and interactive techniques;
- it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques.

Corpus Tools

Different websites (e.g. British National corpus – <http://corpus.byu.edu/bnc/Collins> wordbanks online – http://wordbanks.harpercollins.co.uk/auth/corpora/run.cgi/first_form?corpname=preloaded/wbo-english.conf) use different tools and different “signs” to specify the teachers’/researchers’ queries. Here also is present and visible development of the field (in older version you had to specify exactly e.g. which grammar category you want – e.g. singing as a noun or verb was specified as follows singing.[n], or singing.[vvg]; nowadays there is a dialogue box implemented and you simply click on your choice and you do not need to learn a “new language of symbols”.

See the example from British national corpus (query singing [n] results in the output of concordances containing the noun singing):

Hlavní stranaKonkordanceSeznamy slovWord SketchTezaurusSketch-Diff

Možnosti zobrazeníVzorekFiltrTříděníFrekvenceKolokaceUložit

Strana1ze3

brbooks

the sword. "I suggest everyone else start **singing** , so the Army knows there are real people

brbooks

was halfway to the closest Hands when the **singing** started, loud enough to be heard even above

brbooks

on the hill that they really could stop **singing** ; and Ted and Mike tried to tell the barely

brbooks

in a different, harsher tone, no longer **singing** . "Destroy the letter. Send more Dead to

brbooks

the high mountain. It is heralded by the **singing** of birds at grey dawn. Then comes the flush

brbooks

guardians. The final rite involves the ` **singing** ' into a postulant of a thick sinew cord

brbooks

Baiaame, would be sounded prior to a period of **singing** . The singing induced a meditative or trance-like

Fig. 1: Wordbanks Online – Collins Cobuild – Concordances – word *singing*

Similarly, in this case it can be done simply – using a dialogue box (POS LIST) and one does not need to learn the symbols. For illustration we present some of the signs that are used in Collins Wordbanks online (needs to be keyed in to the box “Phrase”).

Tab. 2: Example of the symbols used in corpus work-based on the tutorial published online:
http://wordbanks.harpercollins.co.uk/Docs/Help/guide.html#_Toc260822267

Symbol	meaning	example	meaning of example
.	any character	ca.	searches for ‘ca’ followed by any single character (e.g. cab, can, cap, car, cat)
?	the preceding character 0 or 1 times	driver?	searches for ‘drive’ and ‘driver’
*	the preceding character 0 or any number of times	pas*	searches for ‘pa’ ‘pas’, ‘pass’, ‘passs’, etc
.*	any character 0 or any number of times	del.*	searches for any word beginning with ‘del’ (e.g. delete, delicious, delimitate)
[]	encloses a range of possible characters	a[b-f]t or a[bcdef]t	searches for ‘abt’, ‘act’, ‘adt’, ‘aet’, ‘aft’

^	negates the range included in square brackets	be[^t]	searches for 'be' not followed by 't' (e.g. bed, bew, beg)
	More independent words	sustainable preserving	Searches for sentences containing any of the words
=	synonyms	= pensioner	Searches for synonymical sentences containing a word or its synonyms

This kind of search might be useful for discovering word forms and consequently the word-formation rules, (e.g. the string `.*interest.*` returns words as – interests, interesting, interestingly, interest-free, uninterested, interest-rate, interest-group, zero-interest, disinterest, etc.). Searching for two different words might be useful especially if we want to compare the use of two words (they might be e.g. synonymic). The following screen is the out of the sustainable|preserving pair.

Hlavní strana
Konkordance
Seznamy slov
Word Sketch
Tezaurus
Sketch-Diff

Korpus: WordBanks Online: English

Dotaz:

Další možnosti ☐

Lemma: Slovní druh (PoS): nespecifikováno

Fráze:

Slovní tvar: Slovní druh (PoS): nespecifikováno Rozlišovat velikost písmen: ☐

CQL:

Implicitní atribut: word [Přehled značek](#)

Kontext ☐

Typ dotazu: Všechny z následujících.

Levý kontext

Velikost kontextu: 5 tokenů.

Lemma:

Slovní druh (PoS):
(Ctrl+click pro vícenásobný výběr)

- adjective
- adverb
- conjunction
- determiner

Pravý kontext

Velikost kontextu: 5 tokenů.

Lemma:

Slovní druh (PoS):
(Ctrl+click pro vícenásobný výběr)

- adjective
- adverb
- conjunction
- determiner

Fig. 2: Sample from the Wordbanks Online – Collins Cobuild – beginning of the word + any number of letters.

usbooks	too many institutions, concentrating on preserving what they own and can command, 'have closed	
usbooks	a perfectly competitive industry is not sustainable if it is above the no-entry market price	
usbooks	market, varying levels of efficiency are sustainable in the short run but not in the long run	
usbooks	price. A lower market price, however, is not sustainable because the solution to the above equations	
usbooks	market power these firms enjoy may not be sustainable in the long run -- as trade barriers may	
usbooks	government-mandated price discrimination sustainable . Without government intervention in the	
usbooks	providing a service to men and society. By preserving the sense of common social virtue, women	
usbooks	of violence is the most effective way of preserving their communities from more threatening	
usbooks	capable of icy dispassion in his task of preserving the existing distribution of wealth and	
usbooks	's wishes. Its central lie is the need of preserving permanently the new order which was established	

Fig. 3: Output of the query of two words *preserving* and *sustainable*

Possibilities to use corpora in ELT

One of the possible categorizations of the corpora is based on the “authors” of the texts collected in a corpus. Native speaker corpora is a computerized collection of the texts produced by native speakers, non-native speaker corpora is a collection of texts produced by non-native speakers and learner/teacher corpora is a collection of texts produced by language learners and/or teachers.

Every type of corpora can be used in language teaching with different aims. In this text we will discuss general possibilities focusing mainly on native speaker corpora but we would like to very shortly suggest what two other types of corpora can be used for.

The collection of the texts of non-native speakers can reveal the most typical mistakes concerning e.g. mother tongue background; compared to the texts in native speakers corpora can be used for activities focusing on e.g. comparative analysis.

Language learner/ teacher corpora is a valuable source of information for teachers e.g. about the mistakes their students do but what more they can learn a lot about their own way of teaching, analysing the transcripts. They might be appreciated by learner trainers as a source of material for methodology classes to present ideas how to manage the class, how to state questions, how to challenge response etc.

Native speakers corpus (of contemporary language) presents the real use of language, it is a source of authentic language and thus the samples

generated using concordance tools can show what are the trends in language development.

The concordances¹³ are the source of meaning, grammar and use of words and phrases. See the following example how one can learn more (inducing) about the word *scissors*. The following figure is an example of the screen generated after keying the word in the query using Compleat Lexical Tutor.

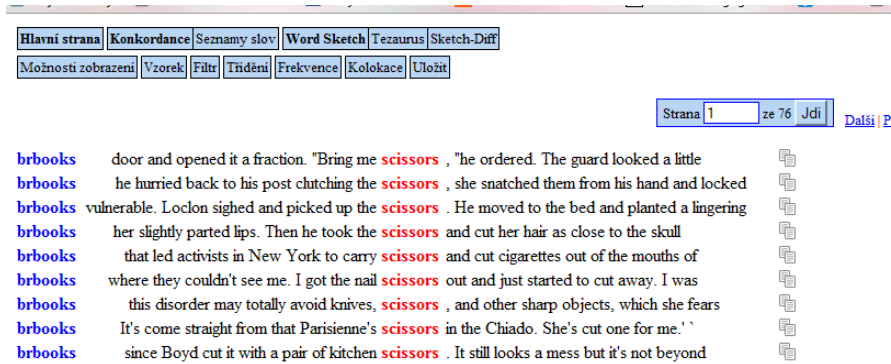


Fig. 4: Example of the screen generated after keying the word *scissors* in the query using Compleat Lexical Tutor.

Students can look for regularities and guess the answers to the following questions, e.g.:

- What grammar category does the word scissors belong to?
- Is the word countable or uncountable?
- What measure words do we use with the word scissors?
- Can you guess the meaning of the word?

The outputs can be also sorted, e.g. left/right –sorted (see the next figure) and this can help the learners to realize the “characteristics” of the word, the regularities, resp. irregularities.

¹³ “A concordance is a list of all of the occurrences of a particular search term in a corpus, presented within the context in which they occur – usually a few words to the left and right of the search term” (Baker, Hardie, McEnery, 2006, pp. 42-43).

Hlavní strana	Konkordance	Seznamy slov	Word Sketch	Tezaurus	Sketch-Diff
Možnosti zobrazení	Vzorek	Filtr	Třídění	Frekvence	Kolokace
					Uložit

[První](#) | [Předchozí](#) | Strana 45 ze

usephem usbooks usnews safrica times brmags brmags	leverage and comfort than an ordinary pair of scissors . Precision-ground stainless steel blades cutting a long ribbon with an outsize pair of scissors . Over their heads hung a banner: Serving Mayor Bloomberg and an over-sized pair of scissors . After the ribbon was cut, Paula gave Mayor Munich - A woman holds an oversized pair of scissors for the traditional cutting of men's ties Munich - A woman holds an oversized pair of scissors for the traditional cutting of men's ties trust yourself to that particular pair of scissors . The results of good legal advice, however simply had acquired a more powerful pair of scissors . In this week's Proceedings of the National with a real screwdriver or a real pair of scissors . This is Norman, a man on a mission: to
---	---

Fig. 5: Concordance for scissors in generated after keying the word *scissors* Compleat Lexical Tutor online sorted to the left.

That was the example of the simplest search. Sometime we might need to find a group of words – e.g. as blind as... , black and white

Idiomatic expressions are a part of language that many foreign language users do not use or sometime they use literate translations from their tongue which are not correct and corpus as a source of really used – authentic language might be a valuable source in this case.

Sample activity

Using corpora try to find English idiomatic expressions for Slovak comparison:

Slepý ako potkan ...	as blind as _____
Usilovný ako včielka	_____ as a bee
Zdravý ako rybička ...	as fit as _____
Uťahaný ako pes...	_____

Sometimes we need to find all the forms of the word, e.g. we need to find all the instances of the idiomatic expressions raining cats and dogs (thus we need all verb forms (lemmas) – rain, rains, rained, raining what can be done using @sign added to the verb- thus the searched term is rain@ cats and dogs. CCW (Collins Cobuild WordBank) enables you to write directly to the query box and searches automatically for lemma, or using the phrase box and in that case it searches for particular form.

brbooks	Where be you a-going? Old Tom Bombadil's not	as blind as	that yet. Take off your golden ring! Your
brbooks	they have, it will be a primitive thing-	as blind as	a bacillus. Nothing that could consciously
brbooks	long hold -- not against Richard. Rob was	as blind as	a barn owl in noon-bright sun, dazzled
brbooks	they understand? Why were they so blind?	As blind as	his father who had appeared the day before
brbooks	album.' <p/> I've been so blind. I've been	as blind as	Blind Pew. <p/> Requiring a five-minute walk
brbooks	Alfredo Ottaviani at the <p/> Holy Office was	as blind as	a bat. Yet they all provided trouble in
brnews	own financial problems. It is a solution	as blind as	the panic that spawned it. Izvestia Russia



Fig. 6: Result of the query *as blind as*

The similar task can be to find the expression CCS makes it possible to search for phrases beginning in, for example *as* and ending in *as* (e.g. *as big as*, *as long as*, *as well as* etc.). The string *as+1+as* (means that the output gives us expression *as ... as* (with one word in between)).

Sample activity

Find at least 7 different expressions *as...as* bringing comparisons, guess their meanings. Write the sample sentences. What are the different comparisons based on? Do you have the same comparison in your mother tongue?

Students frequently have problems with the level of formality of words, similarly as they mix American and British English. Again, we can use corpora to realize the words' use. Again, they may use corpora to answer those questions and this can lead them to building strategies how to e.g. become more efficient writers using authentic texts building corpora.

Sample activity

Compare the level of the formality of the following pairs of words
 Say – postulate
 Disseminate – spread
 Salt – natrium chloratum
 Significant – important

To solve the task the students can use British national corpus that brings the graphical representation of the word in different subcorpora. Another possibility is to look up the word(s) individually in different corpora and evaluate the results.

Understanding word-formation rules and ability to induce the meaning out context and rules makes learner more efficient especially in guessing meaning of the unknown words.

We can search for all words starting with e.g. prefixes and let the students guess their meanings.

Sample activity

Find the words starting with rer.

Use Collind Wordbanks Corpus and after the string of letters (rer) type . * to indicate that you want to find the words starting with rer and followed by any number of words (use the phrase box).

What can you say about those words? *(They can see that the words are based on the pattern re+verb)*

What is common for the meaning of the most of the verbs – what is the meaning of the re prefix?

On the first output screen we can see words like: rereading, reregistered, reread, rerun, rerolled, rerouted. (The task was intentionally to find the word starting not just with “re” but with “rer” to eliminate the number of words that are not formed based on the pattern re+verb). Base on the context students can guess the meaning of the “re” prefix.

Grammar tenses and verb forms are often problematic for the EFL learners. Discovering different forms might be an interesting activity. It can be done e.g. in the form of filling the chart. Students have to realize they have to find lemmas (search not just the verb but all its forms – e.g. go-went-gone-going).

Sample activity

Fill in the missing forms. Write also the sample sentences

Base form (e.g. do)	Past form (e.g. did)	Past Participle (e.g. done)	Gerund (e.g. doing)
	went		
		laid	
			meeting
Run			
Rise			
		slept	

The concordance tools can be very simply used to present the meaning and grammar as well as collocations. The special tools may be used to create gap-filling activities with the same aim – to present the variety of meanings and uses of the words.

If you want to create a gap-fill activities using corpora (consisting of e.g. authentic texts) you can use the corpora and tools published on the website <http://conc.lectutor.ca/> (Compleat Lexical Tutor website) and create it in three easy steps.

1. Use MultiConc hyperlink and write the word or phrase into the first box.
2. Choose the corpus (there are 8 corpora – Brown corpus, corpus AWL, BNC written, BNC spoken, 1K graded corpus, 2K graded corpus, Medicine corpus and French corpus).
3. Choose the output (plain – the complete extracts (concordances), gap-fill concordances and interactive quiz).

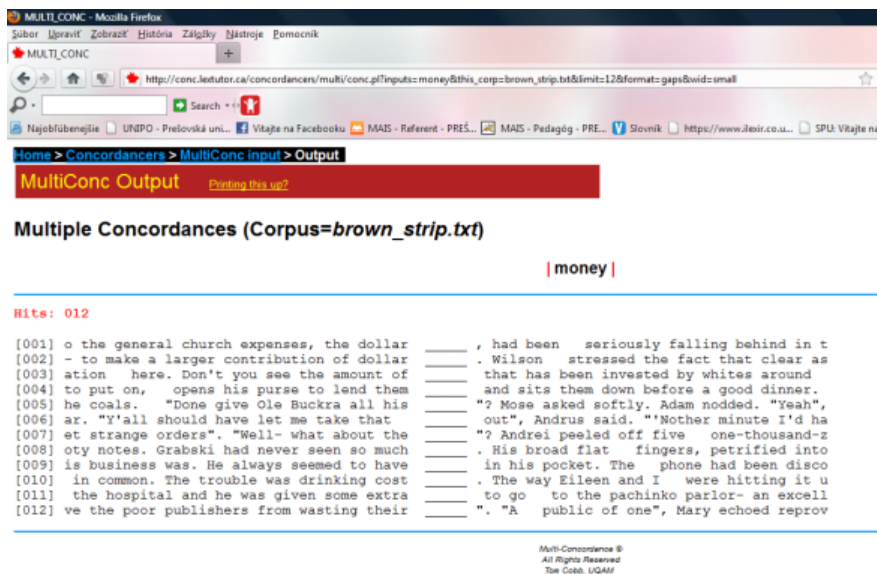


Fig. 7: The example of the gap-filling activities using Brown corpus

[001] "That's my wife Sharon. We ran out of ____ and we haven't eaten for two days". "What

[002] ll him in his sleep, thinking there was _____ in the house. He dismissed the possibility

[003] a fight, outweighed in both numbers and _____. It was all right to put a bunch of ranch

[004] fty thousand dollars of the syndicate's _____. He had done time for the theft. The one

[005] Highlands, and he was packing a lot of _____ back into the oil fields. Moreover, as lo

[006] mself had heard that there was gangster _____ in the company, but that had nothing to d

[007] t work, giving his secret employers their _____ 's worth. A good many beef-hungry settle

[008] a monthly wage of about \$125, very good _____ in an era when top hands worked for \$30 a

[009] t is, if we can be sure this is Colcord's _____ "- Pat grunted. "Where else would he get

[010] ollars getting that load on". Handing the _____ over, Russ wiped his hands on his pants

[011] t'll be a pleasure for you to return this _____ to Colcord and tell him about it, Russ"

[012] mer couldn't have known about Colcord's _____ unless he was told- and who else would ha

For language learner this might be a quite difficult activity but teacher can select Graded corpus (1k) and the output is as follows:

[001] . The Queen gives out purses of special _____ , usually to older people who have done g

[002] done good work. This is called "Maundy _____ , and the ceremony is about seven hundre

[003] yal family are usually very careful with _____. They have to 'put on a good show' for t

[004] In the early 1980s, there was plenty of _____ and work. A lot of young people bought

[005] nd had a good life. But by 1987, serious _____ and business problems were beginning in

[006] ng in Britain. People couldn't pay back _____ to the banks, and sometimes their homes

[007] ifficult to live in Britain without much _____. The book was funny, and not unkind to

[008] not a simple problem. The royal family's _____ is not all theirs – a lot of it belongs

[009] mily also realized that they had to save _____. They decided that the royal ship, the B

[010] ain. Elizabeth also decided to pay less _____ each year to some 'royals' who are not ve

[011] ith flowers. But soon they began to give _____ too. Millions of pounds arrived to help

[012] and her picture is on many gifts. Often _____ from these sales goes to the special Pri

The example of the gap-filling activities using graded K1 corpus.

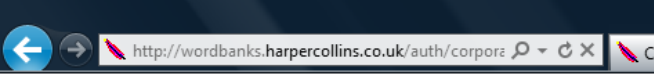
The tools that are mostly used by the teachers are concordancer and collocation – statistics. In the following figures we present the screens presenting the collocation survey. The word keyed into the query box was bread.

Kandidáti na kolokace

	<u>Freq</u>	<u>T-score</u>	<u>MI</u>
<u>p/n</u> and	4127	59.913	3.892
<u>p/n</u> ,	4306	56.210	2.802
<u>p/n</u> of	2911	48.367	3.272
<u>p/n</u> .	2800	41.326	2.191
<u>p/n</u> the	2275	35.002	1.910
<u>p/n</u> with	855	26.543	3.439
<u>p/n</u> butter	630	25.093	11.775
<u>p/n</u> for	609	20.455	2.547
<u>p/n</u> white	419	20.372	7.707
<u>p/n</u> or	475	20.283	3.850
<u>p/n</u> on	526	19.175	2.609
<u>p/n</u> a	800	19.063	1.617
<u>p/n</u> loaf	339	18.410	13.397
<u>p/n</u> is	493	17.425	2.216
<u>p/n</u> in	644	17.043	1.606
<u>p/n</u> "	527	15.892	1.700
<u>p/n</u> cheese	248	15.733	10.024
<u>p/n</u> some	273	15.616	4.188
<u>p/n</u> wholemeal	230	15.165	14.074
<u>p/n</u> as	345	15.072	2.407
<u>p/n</u> from	293	14.112	2.510
<u>p/n</u> to	668	13.709	1.091
<u>p/n</u> (	261	13.656	2.692

Here we can see the most frequent collocates of the word *bread*. The frequency of collocations can be also a source of activities for language learners (the idea published in Lackman, 2010). One of the activity frequently used is “Guess the word whose collocations are” – and you order the ten higher scoring collocates starting with the one that is at the bottom (out of those ten), e.g.

See the following output of the collocations (+/- 1 word next to the word money):



The screenshot shows a web browser window with the URL <http://wordbanks.harpercollins.co.uk/auth/corpora>. The navigation bar includes links for Home, Concordance, Word List, Word Sketch, Thesaurus, Sketch-Diff, and Vi. The main content area is titled "Collocation candidates" and displays a table of collocates for the word "bread".

	<u>Freq</u>	<u>T-score</u>	<u>MI</u>
p/n the	30609	127.493	1.882
p/n .	28206	117.874	1.746
p/n for	14541	108.736	3.347
p/n of	18160	104.085	2.135
p/n to	16046	92.716	1.899
p/n and	13509	83.422	1.825
p/n more	7503	82.553	4.413
p/n ,	20109	82.095	1.248
p/n from	5957	68.041	3.078
p/n much	3875	60.153	4.892
p/n is	6179	60.097	2.086
p/n on	5682	59.694	2.265
p/n their	4309	59.021	3.309
p/n in	7457	52.767	1.362
p/n your	3161	52.564	3.942
p/n enough	2689	50.736	5.533
p/n that	5324	50.718	1.714
p/n raise	2592	50.688	7.833
p/n make	2785	50.258	4.391
p/n into	2705	46.934	3.357
p/n no	2574	46.239	3.496
p/n some	2353	44.274	3.518
p/n any	2146	43.083	3.837
p/n save	1580	39.369	6.707
p/n ;	2143	38.182	2.513
p/n ?	2169	37.403	2.345
p/n was	3601	36.759	1.368

In the next step the teacher should choose the lexical/content words (words that convey information) and make the list of 10 words connotating with the word money (higher scoring collocates of the word money).

10. make ...
9. need ...
8. raise ...
7. save ...
6. owe ...
5. lend ...
4. invest ...
3. borrow ...
2. earn ...
1. spend ...

As we can see we selected the most frequent collocates – lexical words (all verbs in our case), the tenth word – the first to be presented to students is make (with the raw frequency 2785¹⁴). We present the words to students starting with the word number ten and we continue until students guess the “missing word”.

You can also use British national corpus and specify collocations – select the parts of speech where collocates should belong to.

Sample activity

Find the top ten adjectives collocating to the word *child*.

Go to <http://corpus.byu.edu/> and choose either the British or American corpus.

Under SEARCH STRING type *child*.

¹⁴ “There are two ways of measuring statistical significance in Collins' corpora: Mutual Information (MI) and t-score. The Mutual Information score expresses the extent to which observed frequency of co-occurrence differs from what we would expect (statistically speaking). In statistically pure terms this is a measure of the strength of association between words x and y. In a given finite corpus MI is calculated on the basis of the number of times you observed the pair together versus the number of times you saw the pair separately. MI does not work well with very low frequencies – the t-score provides a way of getting away from this problem as it also take frequencies into account. The t-score is a measure not of the strength of association but the confidence with which we can assert that there is an association. MI is more likely to give high scores to totally fixed phrases whereas t-score will yield significant collocates that occur relatively frequently. In most cases, t-score is the most reliable measurement” (Collins Wordbanks Online).

Next to COLLOCATES, set the number for the number of spaces before or after the key word where you want the collocations to be (e.g. 2 or 3 – as we frequently use not just one adjective to describe a noun – e.g. old and grumpy man, black decaf coffee. In the POS LIST box, choose adjectives.

The activity can be done again as a game – students select a (key) word, find the collocates-adjectives and test their classmates based on the idea of the top ten (from number ten to one) collocates.

	☐	CONTEXT	TOT ☐
1	☐	ONLY	297
2	☐	YOUNG	210
3	☐	SMALL	157
4	☐	HANDICAPPED	88
5	☐	UNBORN	88
6	☐	YOUNGEST	85

Lackman (2010) suggests another activity. Teacher selects several keywords and uses a corpora to get concordances. He copies them and pasted to the text editor. In case the activity is lower level EFK students teacher can use the graded 1k corpus, e.g.:

[001] us exercise at least two or three days a WEEK to obtain some protection from heart att

[002] just yet. I just went to the Prado last WEEK, which has hundreds of the world's most

[003] a, which everybody does at least twice a WEEK; in fact it's difficult to get tickets. G

[004] ering... Er... What's the rent? L: f35 a WEEK. A: And what does that include? L: The ro

[005] y weekly, on a Monday. And there's a one-WEEK deposit, payable in advance. A: Right, th

[006] ew house to buy! We went to see it last WEEK, and we think it's wonderful. It's the fou

[007] lled Rosene! He met her at a party last WEEK, and he thinks she's the most beautiful gi
 [008] rize in a ballet exam. The exam was last WEEK. She had to go to the Royal Ballet School
 [009] et. Mrs Linda Smaje, 39, who earns £32 a WEEK as a domestic worker, and whose husban
 [010] tocopier, which breaks down about twice a WEEK. I'd rather do anything than fix the cop
 [011] e the new words in two or three times a WEEK. I write the English word first, then the
 [012] town very long. We usually move every WEEK. 'Yes, I see. Well, anyway, Mr ...

[001] the taxi. Just then an expensive silver CAR stopped next to it. 'Mr Booker? the driver
 [002] turned off the main road and stopped the CAR. She could feel Grace's eyes on her back,
 [003] ce's eyes were closed. Annie started the CAR and turned on the lights. Then she drove
 [004] ng visitors?' asked Tom, seeing a silver CAR coming over the hill. 'I don't know,' repl
 [005] . 'I don't know,' replied Joe. When the CAR stopped, Tom looked at the driver's face.
 [006] she's doing here.' Annie got out of the CAR and walked nervously towards him. She w
 [007] down to the ranch below. Tom saw Annie's CAR turning in front of the ranch house. Two
 [008] ranch house. Two people got out of the CAR. They were far away, but Tom had a clear p
 [009] le on his face when she climbed into the CAR. She knew that today was in some way spe
 [010] anch in front of them. Annie stopped the CAR to let Robert enjoy the view. 'Wow,' Rober
 [011] e river house. Grace stepped out of the CAR and fell badly. She gave a little cry an
 [012] ed. Turning round on his way back to the CAR, Tom's eyes met Annie's. That short look, etc.

In the next stage we cut the strips into the halves cutting out the key words. The students task is:

Sample activity

Match the halves of the sentences and guess the missing words. Think about the English sentence structure and English word order.

Knowing a word does not mean to be able to translate the word to mother tongue. Harmer (2001) describes that knowing a word means to know its meaning in context, its grammar, its use, metaphorical and idiomatic meaning and word combination.

Sample activity

- Go through the concordance and find at least two where the word hand has a metaphorical meaning
- Offline alternative, create a list of random concordances including those with metaphorical meaning

e.g.

1. I didn't want a scene, but on the other hand I could hardly force him into the hospital
2. quite a bit shorter than me. Then I put my hand round her waist and she put hers under
3. Freedom Africa are supposed to be working hand in hand with us, he replied, but if they
4. doing something, taking the situation in hand. An absurd gratitude towards him swept
5. palms as I gripped the wheel and I wiped my hands on my trousers at the red lights. I could
6. establishment, is trying to get some young hands on board. This month, directors of all the 40
7. coldly and simply asked one question. "Left hand or right hand?" Mikel had not missed a

Sample activity

- Can you guess which word – nice, handsome, pretty / brown, auburn, russet / figures, digits, numbers is mostly used? Check it using corpora tools. Can you explain it?
- Which adjectives are mostly used with the word surprised?
- The forms (contractions) he isn't and he's not are both correct. Which form do you prefer? Check which one is more frequently used.

Conclusion

Discovery in language or discovering a language might seem to be time-consuming, however, understanding reached through discovery (data-driven learning) leads to higher persistence and ability to analyse a language and higher efficiency in guessing understanding as well as in higher probability of correct production of “unknown” expressions based on linguistic principles.

Students using corpora as a source of grammar and word information become more autonomous and independent learners ready to solve their questions about language on their own, rather than asking a simple question and waiting for direct answer they first need to analyse the question, then hypothesise about the possible answer and then check it in corpora.

Computer assisted language learning leads to higher motivation; experiential learning leads to more permanent linkages and associations; data driven learning leads to better understanding. Using corpora enables teachers and learners to create space for integrating CALL, experience and providing authentic material at the same time and creates thus good conditions for effective understanding language and learning.

Although using corpora is not common in our classes, we believe it can be very effective and motivating for learners. It needs time to study the field and possibilities the different tool and websites offer. It is not possible to cover all the area and benefits using corpora offer but we tried to introduce the simplest types of activities that might help teachers to start using corpora in their teaching, At the end of the article we introduce several sources that you might consider useful in further study.

References

BAKER, P. – HARDIE, A. – McENERY, T.: *A glossary of corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006. ISBN 10-0-7486-2403-1.

HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2011, 3rd edition. ISBN 0-582-40385-5.

LAGER, T.: *A Logical Approach to Computational Corpus Linguistics*. Doctoral Dissertation publicly defended in Göteborg University, 1995. [online]. [Quoted 2011-07-22]. Available at: <http://www.ling.gu.se/~lager/Thesis.pdf>

LACKMAN, K.: *Classroom Games From Corpora: Using Corpora to Teach Vocabulary*. Ken Lackman kl. +. Ken Lackman & Associates. Educational Consultants. 2010. [online]. [Quoted 2011-08-31]. Available at: www.kenlackman.com/files/CorporaGamesBook103.pdf.

LÜDELING, A. – KYTÖ, M.: *Corpus Linguistics: An International Handbook, Volume 2*. New York; Berlin: Germany, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2009. ISBN 978-3-11-020733-0.

McENERY, T. – WILSON, A.: *Corpus Linguistics*. [online]. [Quoted 2002-04-25]. Available at: <http://ling.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics>

myCOBUILD.com. 2011. [online]. [Quoted 2011-08-21]. Available at:

<http://www.mycobuild.com/about-collins-corpus.aspx>

RUNDELL, M.: [online]. [Quoted 1999-03-17]. Available at:

<http://www.ruf.rice.edu/~barlow/corpus.html>

TEUBERT, W.: [online]. [Quoted 2002-04-29]. Available at:

<http://clg1.bham.ac.uk/ijcl/ijcl-1-1.html#barlow>

TOGNINI BONELLI, E.: *Corpus Classroom Currency*. 2002. [online]. [Quoted 2011-07-17]. Available at: <http://donelaitis.vdu.lt/publikacijos/bonelli.pdf>

Recommended sources

ASTON, G. – BURNARD, L.: *The BNC Handbook*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998. ISBN 0-7486-10553.

BAKER, P. – HARDIE, A. – McENERY, T.: *A glossary of corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006. ISBN 10-0-7486-2403-1

BIBER, D. – CONRAD, S. – REPPEN, R.: *Corpus Linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0- 52149622-5.

DUDNEY, G. – HOCKLY, N.: *How to teach English with technology*. Edinburgh: Pearson Education, 2007. 192pp.

KENNEDY, G.: *An introduction to corpus linguistics*. London; New York: Longman, 1998. ISBN 0-582-23154-X.

- McCARTHY, M.: *From Corpus to Course Book*. [online]. 2004. Cambridge: Cambridge University Press. Available at: <<http://www.cambridge.org/us/esl/touchstone/teacher/images/pdf/CorpusBookletfinal.pdf>>
- McENERY, T. – XIAO, R. – TONO, Y.: *Corpus – based language studies: an advanced resource book*. Oxfordshire: Routledge Taylor and Francis Group, 2006. ISBN 0-415-28622-0.
- McENERY, T. – WILSON, A.: *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996. ISBN 0-7486-1165-7.
- MEYER CH. F.: *English Corpus Linguistics An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-00490-X.
- O'KEEFFE, A. – MCCARTHY, M. – CARTER, R.: *From Corpus to Classroom: Language Use And Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 13 978-0-521-85146-6.
- SINCLAIR, J.: *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991. ISBN 0-19-437144-1.
- SINCLAIR, J.: *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B.V., 2004. ISBN 90-272-2282-7.
- STAŠKOVÁ, J. Využitie korpusov vo vyučovaní cudzích jazykov. In: *Communications on the Edge of the Milleniums: Linguistic Section*. Žilina: Žilinská univerzita. 1998, pp. 57-61.
- THOMAS, J.: *A Ten-step Introduction to Concordancing through the Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler*. 2005. [online]. Available at: <<http://www.fi.muni.cz/~thomas/CCS/>>
- TRIBBLE, C. – JONES, G.: *Concordances in the classroom*. Houston TX: Athelstan, 1997. ISBN 0-940753-06-5.
- WICHMANN, A. et al.: *Teaching and Language Corpora*. London, New York: Addison Wesley Longman, 1997. ISBN 0-582-27609-8.

Acknowledgments

The article was written in the frame of KEGA project 3/7014/09: *Implementácia a podpora Konceptie vyučovania cudzích jazykov v základných školách prostredníctvom vzdelávania učiteľov Aj na 1. stupni ZŠ* and KEGA project 365-004PU-4/2010: *Obsahová transformácia študijného programu Anglický jazyk a literatúra študijného odboru Učiteľstvo akademických predmetov ako nevyhnutná reakcia na Školskú reformu*.

CIMERMANOVÁ, I.: Corpora – Source Not Just For Linguists. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 138-161.

Abstract

Language is a subject of development and constant change. The evolution of language is mostly reflected in language used by native speakers and thus the texts presenting the authentic language are invaluable source of knowledge about language. Collections of texts – corpora have been used for decades for linguistic research and in the course of time we have noticed a rapid progress in the development of the tools used to analyse language and the knowledge about richness and value that corpora can provide led also to building different types of corpora. Depending on the type of corpora they can be used also for different teaching purposes. Using corpora students and teachers can learn not only about the authentic language, about the language they use but also about conducting the language lessons students-teacher rapport etc.. The author tries to draft some possibilities of using corpora in language teaching.

Keywords

corpus, teaching foreign languages, concordance, collocation.

Extent: 36 158 characters

THE CORRELATION OF EXTRAVERSION AND L2 PRONUNCIATION QUALITY

Zdena Kráľová

Introduction

In this paper we introduce a project which aims to provide a comprehensive examination of personality variables in pronunciation of a second language (L2). The study focuses on describing the first step of the experiment (pre-test). In order to understand which personality dimensions are crucial to L2 pronunciation learning, this study attempts to determine whether they correlate significantly to L2 pronunciation quality. Particular personality dimensions of the subjects are measured with the standardized questionnaire and L2 (English) pronunciation quality is auditorily evaluated by English native speakers. We examined how the personality traits are correlated with pronunciation assessment scores focusing on the global factor Extraversion. The complete research adds a longitudinal perspective in considering to what extent the effect of the extraversion/introversion dimension on learners' foreign language pronunciation remains stable over time.

Due to the exploratory nature of this preliminary study and the inconsistency of the previous research findings, we proposed a null hypothesis for the research question "Which personality factors correlate significantly with L2 pronunciation quality?" – to the effect that "There is no relationship between the degree of extraversion and L2 pronunciation quality." Though L2 teachers and learners widely conceive extraversion/introversion as an obvious factor in L2 acquisition and there is a growing acceptance within the second language learning (SLA) community of learners' feelings and reflections within the learning process, the number of linguistic studies including psychological variables is relatively limited. The researchers investigating the effect of extraversion on L2 oral production mostly discovered no systematic relationship. An intuitive feeling about the relationship between an outgoing personality and second language learning

is obviously not sufficient evidence on which to base a theory of teaching and learning, so this study tried to contribute to the investigation of this intriguing topic.

Personality variables and L2 pronunciation

Attempting to understand the overall process of second language (L2) learning, researchers have investigated the relationship between L2 learning and different intralingual and extralingual variables. The factors that received the most attention in the literature are undoubtedly the L2 onset age and the length of stay in an L2-speaking environment. Contact with L2 native speakers has also been reported as having a significant influence on the second language pronunciation (Suter, 1976; Purcel, Suter, 1980; Thompson, 1991). Specific phonetic training has generally been found to be positively associated with phonetic development in L2. Other factors such as affective, attitudinal and motivational variables have sometimes – though not always – proved to be influential (e.g., Flege, 1988; Thompson, 1991). A number of other factors related to the speakers' backgrounds, including gender (Aher, García, 1969; Thompson, 1991; Flege et al., 1995), mimicry ability (Suter, 1976; Purcel, Suter, 1980; Thompson, 1991) and professional motivation (Moyer, 1999) have also been found to be significantly correlated with global accentedness scores in at least some studies.

It was frequently observed that different learners attain different levels of L2 proficiency even though the circumstances of a target language acquisition are almost identical. Individuals differ greatly from each other in their ability to acquire a non-native language. This is especially true for the acquisition of the L2 sound system and the possible factors responsible for such differences are numerous. The acquisition of the phonetic/phonological component in a second language is a complex and dynamic process which is influenced by the context and conditions in which the language is learned. The overall quality of L2 pronunciation is likely to vary depending on the characteristics of the subjects. The subjects examined in previous studies have differed in number of potentially important ways. Most studies have examined English as the target L2 being learned. The native languages spoken by the subjects have been far more diverse. The nonnative subjects mostly differed in L2 experience, the age of L2 onset, the length of residence in L2-speaking country, the degree of motivation to speak an L2 and many other variables (e. g., Flege, 1988; Singleton, 1989; Patkowski, 1990; Flege et al., 1995, 1997; Bongaerts et al., 1997; Bialystock, 1997; Meador et al., 2000;

Piske et al., 2001; Morgan, 2003; Shockley et al., 2004; Semar, 2006). The fact that the subjects examined in previous research differed along the dimensions just described often makes direct comparisons across the studies problematic. Thus, this should not lead one to conclude that the degree of L2 pronunciation accuracy cannot be scaled reliably and validly.

The studies of overall degree of L2 foreign accent have also differed in terms of the techniques used to elicit nonnative speech samples. In most studies, subjects have been asked to read words, sentences or paragraphs (e.g., Asher, García, 1969; Flege, 1988; Bongaerts et al, 1997). In a number of studies, subjects have also been asked to produce samples of free (i. e., extemporaneous) L2 speech (e.g., Oyama, 1976; Kráľová, 2005). And finally there have been studies in which subjects were asked to repeat speech materials after hearing a native speaker model in a direct repetition technique (e.g., Flege et al., 1995) or a delayed repetition technique (e.g., Flege et al., 1997). Some researchers have used more than one elicitation technique (e.g., Thompson, 1991; Markham, 1997).

A control group of native speakers was recruited in most of the studies cited so far in addition to groups of nonnative subjects. The number of raters used in various L2 pronunciation studies have differed greatly, ranging from just one (Snow, Hoefnagel-Höhle, 1977) to 85 (Neufeld, 1979). It is not known at present how many raters are needed to provide a reliable estimate. Unfortunately, not all the studies have included a native group (Tahta et al., 1981; Elliot, 1995). This may lead to several problems – for example, it remains uncertain how the native speaker would perform under the specific circumstances of a particular experiment. One important methodological question pertains to the characteristics of the listeners. In some studies, naive raters were recruited to evaluate speech samples (e.g., Asher, García, 1969; Flege et al., 1995). In other studies, “expert” raters such as linguists or teachers have participated (e.g., Flege et al., 1997; Kráľová, 2005). Thompson (1991) reported that experienced raters generally perceived a higher degree of L2 foreign accent in nonnative speech than inexperienced raters, while Flege et al. (1995) found no significant differences between experienced and inexperienced raters.

The listeners who evaluate L2 speech usually use a rating scale to indicate the quality of L2 pronunciation they perceive in speech samples. No standard scale for measuring the accuracy of L2 pronunciation has been developed so far. The equal-appearing interval (EAI) scales differ in

resolution. A 5-point scale has been used most commonly (e.g., Oyama, 1976; Piper, Cansin, 1988; Bongaerts et al., 1997). Flege et al. (1995) employed a continuous scale to evaluate foreign accent. Southwood and Flege (1999) carried out a research to determine whether foreign accent is a metathetic continuum (a continuum that can be divided into equal intervals ranging from high to low) or a prothetic continuum (a continuum that is not amenable to linear partitioning). They indicated that foreign accentedness is a metathetic continuum, which means that it is appropriate to use an EAI scale and found that a 9-point (or 11-point) scale should be used to rate L2 speech samples for degree of foreign accent.

The fact that some learners are more successful at acquiring a second language than others has led to investigations of individual characteristics as predictors of successful L2 acquisition. The mainly phonetics-oriented studies of second language acquisition concentrated on external factors concerning circumstances of language acquisition and use. Characteristics inherent to the learner are the focus in cognitive/psychological investigations, which often examine personality factors such as extraversion (e.g., Edmondson, House, 1993).

Though the personality variables have long been neglected in linguistic research in general and in research into L2 oral proficiency in particular, SLA researchers had to accept the fact that personality may well shape the ultimate success in mastering a second language (Carrell et al., 1996; Dörnyei, 2005). Findings from several studies (e.g. Moody, 1988; MacIntyre, Charos, 1996; Dewaele, Furnham, 1999) suggested that a combination of cognitive, affective and demographic factors contribute to students' success in learning L2. The affective dimension of L2 learning involves having difficulty concentrating in the class, feeling afraid, embarrassed or uncomfortable to speak in L2. Personality factors such as self-esteem, inhibition, anxiety, risk-taking and extraversion, are thought to influence second language learning because they can contribute to motivation and the choice of learning strategies (e.g., Semmar, 2006). The personality variable that has received most attention in second language acquisition research and widespread acceptance in the psycholinguistic community over the past several decades is extraversion (e.g., Richards et al., 2002; Dewaele 2005).

The differences between studies over several decades in design and methodology have led researchers to draw rather conflicting conclusions about the influence of certain factors on L2 pronunciation and their results

have not been consistently replicated thus they require further examination before any firm conclusions could be drawn. Due to a number of methodological and conceptual divergences and the complexity of individual differences in L2 learning, the limited amount of research findings in this area could be generalized (Ehrman et al., 2003). Moreover, hardly any study in the existing literature (Meador et al., 2000) has examined the influence of any personal variables on changes in degree of L2 pronunciation accuracy in a longitudinal design.

Personality reflects a human being's individual consistency in behavior across time and situations (Allport, 1961). The notion of extraversion stems from trait theories of personality developed in psychology which try to identify those elements in a human being's personality that are relatively stable. Many psychologists (e.g., Eysenck, 1981; Kerry, 1990; Cook, 1991) consider extraversion/introversion to be biologically determined and inherited, though they do not disregard the effects of environmental factors altogether. However, it should be emphasized that extraversion as a personality trait is a continuum and people should not be considered to be either extraverts or introverts.

Among a variety of definitions of extraversion/introversion, the most highly developed theory comes from H. J. Eysenck et al. (1964), who contend that the basic difference between extraverts and introverts is biological, rooted in the activation system of the brain. It is hypothesised that introverts possess a higher level of arousal in the autonomous nervous system and in the cortex (Eysenck et al., 1964). Extraverts tend to seek cortical arousal elsewhere by engaging in sensation-stimulating activities. This is the system that monitors incoming neural impulses resulting from environmental stimulation and that either stimulates or inhibits responses of higher brain centers to the stimulations. Another important difference between extraverts and introverts revealed by psychological studies is that extraverts are superior to introverts in short-term memory. It is hypothesized (Eysenck et al., 1964) and to some extent confirmed by research that introverts pose a wider long term memory span while extraverts would have a wider short term memory, which might affect their capacity to retrieve and store several different items of information.

Consequently, extraverts tend to be outgoing, sociable, lively, impulsive, carefree and risk-taking; they like parties, changes, have many friends, seek novelty and change. They do not like studying by themselves, they are fond of

practical jokes, always have a ready answer, take chances and act on the spur of the moment, lose their temper quickly and tend to be aggressive. In contrast, introverts are quiet, introspective, intellectual, reserved, distant except intimate friends, well-ordered, unassertive, emotional, expressive, and value oriented, they prefer small groups of intimate friends, plan well ahead, mistrust the impulse of the moment, do not like excitement, do not lose their temper quickly and seldom behave in an aggressive manner (Eysenck et al., 1964, p. 59).

Extraverts in comparison to introverts have less cortical arousal and more mental reactive inhibition which has to be balanced with different kinds of behaviour. To this effect, extraverts would tend to seek more “excitation” which is mainly manifested through “impulsive” and “outgoing” behaviour. While introverts would tend to show more “reflective”, “less exciting” behaviour. The fact of different degrees of cortical arousal and reactive inhibition causing differences in memory span and degree of mental distraction have led psychologists to predict a clear link between extraversion/introversion and learning, particularly foreign language learning.

Current trends in pronunciation pedagogy have been affected by disciplines like psychology, neuro-linguistics, sociology, semiotics and computer technology to a great extent. The impact of psychology on pronunciation teaching adopting an interdisciplinary approach which takes into account personality factors as well as psychological factors seems to be the dominant tendency nowadays. Since pronunciation is very sensitive to emotional factors and that its nature is strongly related to students’ ego, identity and the level of self-confidence, new trends in teaching pronunciation put a strong emphasis on the effective domain of learning to counterbalance the traditional focus placed exclusively on intellectual learning. With the emergence of the communicative approach to foreign language teaching, pronunciation has been regarded within the framework of real communication. The goal of pronunciation has changed from the attainment of “perfect” pronunciation to the more realistic goals of developing functional communicability and speech modification strategies for use beyond the classroom (Morley, 1991, p. 500).

Beliefs that extraversion may help developing L2 oral communication skills maintain “only half-truth, but they provide the stimulus for systematic investigations” (Stern, 1983, p. 79). There is a clear contradiction between the predictions of psychologists and linguists regarding the relationship

between extraversion and learning. Psychologists claim that extraversion is a disadvantage for learning on the ground that an extravert has “less cortical arousal”, is more easily “inhibited” and has a “limited long term memory” (Eysenck et al., 1964). In contrast, many applied linguists predict that extraversion is an advantage for learning L2 on the assumption that an extravert elicits more “input” and produces more “output”. One such potential cause of extraverts’ better performance in L2 oral production is the superior capacity in short-term memory, allowing them to maintain automatic speech production in stressful situations. Introverts tend to suffer more from communicative anxiety than extraverts, especially in stressful situations.

The proponents of Eysenck’s theory (1964) have traditionally predicted introverts to be the better learners on the basis that they have more mental concentration and can thus focus more on the task at hand. Introverts’ short-term memory is inhibited up to 5 minutes after information input, they can, because of their higher reticulo-cortical arousal, code new material more efficiently into long-term memory. Though the extraverted learners have a limited long term memory, they possess a more efficient short-term or working memory. They might, then, be worse at explicit (academic) learning, but outperform the introverts on more communicative oral skills, where retrieval from long-term memory through working memory and parallel processing capacities play a crucial role (Dewaele, Furnham, 1999).

In recent years a more nuanced perspective on the relationship between extraversion and SLA has emerged. In reviewing the literature on effects of extraversion on second language acquisition, Ellis (1994, p. 520) identified two major positions: The first advocates that “extravert learners will do better in acquiring basic interpersonal communication skills”. The second maintains, in line with Eysenck’s hypothesis (1964), that introverted learners will do better at developing cognitive (knowledge based) items of foreign language learning. Many researchers still believe that extraverts may perform better in oral communication which involves face-to-face interaction because they create more opportunities, because of their willingness to speak out, their greater desire to communicate, which helps to increase the amount of input and comprehensible language output, they prefer communicative approaches are more likely to join the group activities (Rossier, 1975; Rubin, 1975; Krashen 1985; McDonough, 1986; Cook, 1991; Swain 1993; van Daele et al., 2006). On the other hand, introverts are assumed to be better at

learning to read and write in a L2 (Busch, 1982). Ellis (1994) concludes that extraverted learners do better at developing all major domains of English spoken proficiency:

1. Pronunciation and delivery.
2. Communication strategies.
3. Vocabulary and language patterns.
4. Ideas and organisation.

There have been a number of studies done to try to explain the effects of extraversion versus introversion on second language learning. The results of these studies have often been contradictory with some showing a clear correlation between extraversion and success in learning a second language, especially L2 speech fluency (Siegman, Pope, 1965; Ramsay, 1968; Rossier, 1975; Tucker et al., 1976; Sloan, Felstein, 1977; Siegman, 1978; Tapasak et al., 1978; Cathcart, Strong, Wong-Fillmore, 1979), others failing to demonstrate that there is a positive correlation between outgoingness and second language proficiency (Chastain, 1975; Naiman et al., 1978; Busch, 1982; Ely, 1986).

Some recent empirical studies of the effects of extraversion on L2 performance have a number of implications for this study. Dewaele and Furnham's (2000) study of the relationship between extraversion and speech production revealed that extravert bilinguals were more fluent than introvert bilinguals, especially in stressful communicative situations. Strong (1983) found a correlation between the personality traits of talkativeness, responsiveness and gregariousness, and success in learning a second language. Among the nine personality characteristics Swain and Burnaby (1976) investigated, the only traits which correlated positively with second language performance were perfectionist tendencies and quickness at grasping new concepts. Suter (1977) measured the influence of a large group of variables on the accuracy of English pronunciation of non-native speakers. Van Daele et al. (2006) investigated the effect of extraversion on the oral fluency, linguistic complexity and accuracy of 25 Dutch-speaking adolescent learners of French and English. Their results showed that extraversion had an effect on lexical complexity in both target languages and did not have an effect on syntactic complexity and oral fluency measures in either language. Dewaele (2005) and Dewaele and Furnham's (2000) studies on variation in French interlanguage likewise found positive correlations

between extraversion scores and utterance length, amount of filled pauses and speech rates. With regard to morpholexical and lexical accuracy, were most frequently found no correlations with extraversion (Ely, 1986; Dewaele and Furnham, 2000; Dewaele, 2005).

It is interesting to note that Strong's hypothesis (1983) with the cognitive vs. communicative issue, or Krashen's dichotomy (1985) of formal language "learning" and informal, communicative language "acquisition" are permanently under dispute in the field of second language learning and teaching. It thus follows from this theory that extraversion influences the aspects of second language acquisition using natural communicative language. However, Strong (1983) found that extraversion was only a significant factor for the late-immersion students. The students since kindergarten did not seem to need the extra push of an extraverted personality.

As if these two opposing camps of findings were not enough to present a thoroughly inconclusive picture of the extraversion-language learning connection, the subjects is further complicated by several researchers who have presented results to the effects that extraversion is actually detrimental to success in learning a foreign language (Smart et al., 1970; Wong-Fillmore, 1983). For example, Brown's findings (1987) that the pronunciation of the introverts was significantly better than that of the extraverts was quite contrary to the common belief that extraverts are frequent and willing participants of L2 speech interaction.

Extraversion is deemed to be a positive trait in Western culture where oral participation is highly valued, extravert students are often admired for their outgoing and talkative personality, whereas students with a quiet and reserved personality are considered as "problem students" and language teachers "seek ways of encouraging extraversion" (Brown, 1987, p. 236). Nevertheless, it is inevitable to expresses some hesitation over such "cult of extraversion" and to be aware of the views of various cultures towards extraverted behaviours in classrooms as there is a limit to how far one can encourage the shy learner to verbalize, so as not to interfere with his personality and its natural expression in the foreign language. One possible way of dealing with personality differences in the classroom would be to stream students according to whether they are more or less outgoing to provide for more individualized instruction to match individual students'

personality styles and to provide as much variety in the classroom as possible to ensure that all personality types are catered to in some measure.

Dewaele and Furnham (1999) report many contradictory or non-significant relationship between extraversion scores and speech variables across studies on the relation between language acquisition and extraversion and point at the numerous methodological problems due to the lack of inherent reliability of the selected personality and linguistic measures (Smart et al. 1970; Chastain, 1975; Rossier, 1975; Suter, 1976; Swain and Burnaby 1976; Ely, 1986; Astika et al, 1996). Clearly, empirical studies that aim at correlating extraversion and language performance tend to produce inconsistent results.

There exist several theories why the results obtained by the various studies have been so divergent. It is possible that personality traits interact with variables inherent in the social contexts of learning and assessment situation, preventing generalised linear correlations from reaching overall significance. It is also possible that the specific personality variable under investigation may not be strong enough to compete, in oral language production, with other cognitive variables, such as language aptitude and information processing strategies, and affective variables, such as task-based motivation and willingness to communicate.

It is argued that among the reasons for the discrepancies in research results are the wide variety and dubious validity of the personality assessment instruments used thus the interreliability correlations are not available among the various tests. Though the overwhelming majority of the formal tests of personality were tests of the self-reporting questionnaire variety, they neither all necessarily define extraversion in the same way, nor do they measure the same thing. As well, some of the studies relied on observational ratings to determine the degree of extraversion among the subjects relying only on self-reporting scales. With the exception of Rossier (1975), Suter (1976) and Naiman et al. (1978), (who only looked at effects on pronunciation), no other studies in this paper used the same personality measure to determine the degree of extraversion exhibited by the subjects.

A parallel problem exists among the studies in that they all utilized different criteria for determining the subjects' proficiency or degree in the second language. Multiplicity of standardized tests and oral elicitation techniques were employed. We confront once again here the problem of reliability and validity among the tests given. In some studies "natural

communicative language” is measured, by which is meant language used for real interpersonal communication. In other studies “linguistic task language”, language measured by a formal test, is assessed. In Suter’s study (1976) only pronunciation was measured, whereas all the rest of the studies assess many more components of language proficiency. What is more, most studies were done in only one culture, with one group of learners.

The foregoing brief review of the limited amount of studies has shown that there exists a controversy regarding the effects of an outgoing personality on almost all aspects of second language learning so the researcher findings looking at the effect of extraversion on various dimensions of L2 proficiency remain tentative and can hardly be generalized. More studies need to be done in this area to investigate the interplay of various contributing variables. Anyway, we can say that it seems that extraversion does have some bearing on second language learning, although the exact nature of this relationship is still blurry and may be influenced by various concomitant factors.

Methodology

Seventy-five (55 female and 20 male) native speakers of Slovak served as tests subjects examined in the study. They were Slovak first-year university students enrolled in the English Language and Literature course at an upper-intermediate level of English proficiency. They shared an additional number of variables such as age (range: 18-19 years), age of onset of L2 (English) learning (6-7 years) and experience/training in this L2 (same type of English instruction in the formal setting of Slovak schools with a focus on grammar-based instruction, comparable amounts of experience in English-speaking environments).

Five native English control subjects (3 American – 2 male [I, II], 1 female [III]; 2 British – 1 male [IV], 1 female [V] were asked to auditorily evaluate the English texts produced by each of the 75 talkers using the equal-appearing interval 5-point scale (5 – very good pronunciation; 1 – poor pronunciation). The raters were English native speakers more or less experienced in ELT (English language teaching) who had lived in Slovakia for several months. As none of the participants were professional linguists, major differences in theoretical knowledge especially about English phonetics were improbable. An average rating was obtained for each speaker and the variable “English phonic competence” (EPC) was computed by averaging across each rater’s

score. These assessments were correlated with the results of the psychological test.

Pronunciation samples (a free, extemporaneous talk in English) were recorded on a recorder with a condense microphone for further analysis and reference. Spontaneous speech is by definition the most natural form of speech and certainly reflects overall abilities the best, allowing especially representative impressions of fluency, speaking rate, choice of words, choice of prosodic patterns and segmental realizations. At the start of each recording session, speakers were also asked to introduce themselves and talk about their families. This monologue was then extended into a short conversation with the instructor, resulting in about 5 minutes of quasi-spontaneous speech altogether. Due to the laboratory situation in a classroom at the University of Zilina, the speech production can of course not be called completely spontaneous, therefore we term these tasks quasi-spontaneous.

We applied a questionnaire that aims to determine whether certain personality characteristics correlate with L2 pronunciation quality of non-native speakers. The test assesses personality traits according to major factors, namely five global factors (extraversion, anxiety, tough-mindedness, independence and self-control) and sixteen contributing primary factors (warmth, reasoning, emotional stability, dominance, liveliness, rule-consciousness, social boldness, sensitivity, vigilance, abstractedness, privateness, apprehension, openness to change, self-reliance, perfectionism and tension) (Table 1, Table 2). The information concerning personality was elicited from the participants by the way of the 16-factor personality questionnaire (Cattell et al., 1997) which required 50 minutes to complete. The test computes and individual's degree of sixteen personality factors contributing to five global factors by means of self-reported answers to 185 multiple-choice questions. An adult can score between 1 to 10 on the factor scale. The higher the score on the items of the questionnaire scale, the more the subjects tend towards the given personality trait. The administrator of the personality questionnaire was a psychologist (see Acknowledgements). The questionnaire was processed using Psychosoft System Brno which provided automatic scoring and interpretation (Figure 1). Due to space limitation, the questionnaire cannot be fully discussed here.

Relying on the data most frequently presented in research papers and theoretical discussions, we aimed at investigating the possible influence of

the extraversion upon the pronunciation accuracy observed in the interlanguage of learners of English as a foreign language. The data were collected, then evaluated and the individual scores of the respective test parts were analysed using descriptive statistics. It was felt more appropriate at this pilot stage of the research to limit the report to the first level statistical analysis – simple correlation alone. The variables were submitted to a simple correlation analysis. The interclass Pearson correlation coefficient (r) was calculated to identify which personality factors are significant predictors of L2 pronunciation quality. The correlation coefficient was calculated by applying the scoring coefficients generated by the principal component analysis to standardized values for subjects’ responses. The variables were correlated with the total pronunciation rating and the correlation coefficients were obtained. The result is statistically relevant for the phenomena with the correlation coefficients higher than the critical values for the variable length 75 on the 0.05 level = 0.1850 (Pearson’s correlation). For lower values the correlation is not evident, negative value indicates inverse proportion. The closer is the value to 1.0, the stronger is the correlation between the variables.

Tab. 1: Primary factors (Cattell et al., 1997)

Primary Factors	
A	Warmth
B	Reasoning (B– Concrete; B+ Abstract)
C	Emotional Stability
E	Dominance
F	Liveliness
G	Rule-Consciousness
H	Social Boldness
I	Sensitivity
L	Vigilance
M	Abstractedness
N	Privateness
O	Apprehension
Q1	Openness to Change
Q2	Self-Reliance*
Q3	Perfectionism
Q4	Tension

Tab. 2: Global factors (Cattell et al., 1997)

Global Factors			
<i>Global Factors Definitions*</i>	<i>Contributing Primary Factors</i>		
<i>Extraversion</i> Social orientation; the desire to be around others and be noticed by them; the energy invested in initiating and maintaining social relationships.	A Warmth	A– Reserved	A+ Warm
	F Liveliness	F– Serious	F+ Lively
	H Social Boldness	H– Shy	H+ Socially Bold
	N Privateness*	N– Forthright	N+ Private
	Q2 Self-Reliance*	Q2– Group-Oriented	Q2+ Self-Reliant
<i>Independence</i> The role a person assumes when interacting with others; the extent to which they are likely to influence or be influenced by the views of other people.	E Dominance	E– Deferential	E+ Dominant
	H Social Boldness	H– Shy	H+ Socially Bold
	L Vigilance	L– Trusting	L+ Vigilant
	Q1 Openness to Change	Q1– Traditional	Q1+ Open to Change
<i>Tough-Mindedness</i> The way a person processes information; the extent to which they will solve problems at an objective, cognitive level or by using subjective or personal considerations.	A Warmth*	A– Reserved	A+ Warm
	I Sensitivity*	I– Utilitarian	I+ Sensitive
	M Abstractedness*	M– Grounded	M+ Abstracted
	Q1 Openness to Change*	Q1– Traditional	Q1+ Open to Change
<i>Self-Control</i> Response to environmental controls on	F Liveliness*	F– Serious	F+ Lively
	G Rule-Consciousness	G– Expedient	G+ Rule-Conscious

behaviour; internal self-discipline.	M Abstractedness*	M- Grounded	M+ Abstracted
	Q3 Perfectionism	Q3- Tolerates Disorder	Q3+ Perfectionistic
<i>Anxiety</i> Emotional adjustment; the types of emotions experienced and the intensity of these.	C Emotional Stability*	C- Reactive	C+ Emotionally Stable
	L Vigilance	L- Trusting	L+ Vigilant
	O Apprehension	O- Self- Assured	O+ Apprehensive
	Q4 Tension	Q4- Relaxed	Q4+ Tense

– = limit value 1, 2, 3 Average = 4, 5, 6, 7 + = limit value 8, 9, 10

* indicates a negative relationship between the Global and Primary Factor

Results

Tab. 3: Pronunciation rating

Student	[I]	[II]	[III]	[IV]	[V]	AVERAGE
1	4	2	2	2	3	2.6
2	4	4	3	3	2	3.2
3	2	2	2	2	2	2
4	3	2	2	2	2	2.2
5	3	2	1	2	2	2
6	2	1	2	1	2	1.6
7	3	2	2	3	1	2.2
8	3	3	2	3	1	2.4
9	2	2	2	2	1	1.8
10	2	2	2	3	2	2.2
11	3	2	2	2	2	2.2
12	2	2	2	1	1	1.6
13	3	3	4	4	4	3.6
14	4	3	3	3	4	3.4
15	3	2	3	3	2	3.2
16	3	3	2	3	3	2.8
17	3	3	3	2	3	2.8

18	2	2	2	2	2	2
19	3	2	2	2	1	2
20	2	1	2	1	2	1,6
21	3	3	2	3	2	2.6
22	5	3	5	5	4	4.4
23	1	2	2	2	1	1.6
24	2	3	3	3	2	2.6
25	2	2	2	2	1	1.8
26	3	3	2	3	3	2.8
27	3	3	2	3	3	2.8
28	2	2	2	2	2	2
29	4	4	3	3	3	3.4
30	4	3	3	3	3	3.2
31	2	2	2	3	2	2.2
32	3	2	2	3	2	2.4
33	3	3	3	3	2	2.8
34	3	2	2	3	2	2.4
35	4	4	3	5	3	3.8
36	3	4	3	4	2	3.2
37	3	2	2	2	3	2.4
38	3	3	3	4	3	3.2
39	5	5	4	5	4	4.6
40	3	3	2	3	2	2.6
41	2	1	2	1	1	1.4
42	3	3	2	3	2	2.6
43	3	4	3	4	3	3.4
44	3	3	3	4	2	3
45	3	3	2	3	2	2.6
46	3	2	2	3	2	2.4
47	4	4	2	4	3	3.4
48	3	2	2	3	2	2.4
49	3	4	2	4	2	3
50	3	2	2	2	2	2.2
51	3	3	2	3	3	2.8
52	3	3	2	2	2	2.4
53	4	3	2	2	3	2.8

54	3	1	1	1	2	1.6
55	3	3	2	3	2	2.6
56	4	3	2	4	3	3.2
57	3	2	2	3	2	2.4
58	3	2	2	2	3	2.4
59	4	3	3	4	3	3.4
60	3	3	2	4	3	3
61	3	2	2	2	1	2
62	3	2	3	2	3	2.6
63	3	3	3	2	2	2.6
64	3	4	2	4	4	3.4
65	4	4	3	4	3	3.6
66	2	1	2	2	2	1.8
67	4	2	2	2	3	2.6
68	2	3	2	2	1	2
69	3	3	3	4	2	3
70	3	1	2	1	2	1.8
71	3	3	2	2	1	2.2
72	2	1	2	1	1	1.4
73	3	4	2	3	2	2.8
74	3	4	1	3	2	2.6
75	3	3	1	3	2	2.4
AVERAGE	2.99	2.63	2.28	2.75	2.25	2.59

Tab. 4: Correlation of EPC and personality factors

Student	EPC	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N
1	2.6	5	4	5	5	9	3	7	5	4	7	4
2	3.2	7	4	6	3	4	6	5	5	6	9	6
3	2	5	4	6	6	5	3	4	8	8	9	8
4	2.2	7	8	2	6	6	5	7	6	5	6	4
5	2	6	4	7	8	8	4	9	7	6	6	4
6	1.6	7	5	7	6	6	4	5	2	7	4	5
7	2.2	5	5	5	5	7	2	5	6	6	9	7
8	2.4	5	5	5	6	7	5	8	4	5	3	4

9	1.8	4	5	4	2	5	6	3	5	4	7	8
10	2.2	6	4	5	3	2	6	3	6	6	4	6
11	2.2	9	6	8	7	4	6	9	7	8	3	4
12	1.6	8	5	4	3	7	5	6	7	9	6	3
13	3.6	6	6	6	6	6	3	8	5	6	4	3
14	3.4	8	3	2	5	7	6	6	7	7	9	4
15	3.2	7	7	6	5	4	6	4	7	5	8	4
16	2.8	9	6	6	5	7	4	7	6	4	5	5
17	2.8	5	4	2	10	8	2	5	8	9	8	8
18	2	7	4	2	3	4	5	3	8	6	6	5
19	2	5	7	4	5	6	6	5	5	6	7	3
20	1.6	4	7	4	3	6	6	3	6	8	5	5
21	2.6	5	5	4	3	5	4	6	8	5	7	5
22	4.4	7	6	6	3	8	3	8	7	6	8	3
23	1.6	4	3	6	3	5	3	5	4	6	6	7
24	2.6	5	5	4	3	8	1	7	7	4	8	3
25	1.8	5	6	4	5	3	7	6	9	8	7	6
26	2.8	5	5	7	5	7	3	7	5	6	6	4
27	2.8	5	7	6	6	7	3	8	6	5	5	5
28	2	5	6	5	6	5	8	3	7	9	7	6
29	3.4	8	4	6	7	7	7	8	7	4	3	5
30	3.2	8	5	4	7	9	3	8	6	6	4	4
31	2.2	6	6	4	6	9	2	7	7	6	6	3
32	2.4	6	5	5	1	4	6	3	8	5	3	2
33	2.8	4	5	4	2	4	8	5	6	6	7	7
34	2.4	8	7	6	6	7	6	6	6	7	6	4
35	3.8	3	6	5	6	3	6	4	7	6	4	7
36	3.2	7	5	4	8	7	5	6	8	8	7	6
37	2.4	9	7	6	4	9	3	9	3	5	3	2
38	3.2	5	3	6	5	4	6	8	7	6	8	4
39	4.6	5	5	5	5	7	6	8	5	8	5	5
40	2.6	7	5	5	5	6	6	7	6	6	3	8
41	1.4	8	6	3	8	8	4	7	7	9	9	5
42	2.6	8	6	7	6	7	4	6	5	5	8	3
43	3.4	3	6	4	2	4	5	5	6	5	8	8
44	3	5	6	3	7	6	6	5	10	6	10	8

45	2.6	5	5	3	4	6	2	5	7	7	9	5
46	2.4	6	6	6	6	8	5	8	7	8	2	5
47	3.4	6	6	2	4	5	6	3	7	8	7	5
48	2.4	4	4	4	5	9	4	5	7	8	7	4
49	3	8	4	4	8	7	5	5	6	7	8	8
50	2.2	5	4	3	5	8	4	7	7	8	8	6
51	2.8	6	6	4	4	5	5	5	8	6	5	5
52	2.4	7	6	9	8	8	4	8	7	7	5	6
53	2.8	4	5	4	6	7	4	5	5	6	6	5
54	1.6	7	6	6	5	7	3	9	2	9	3	2
55	2.6	7	5	4	6	4	6	3	7	5	5	6
56	3.2	5	4	5	4	4	3	7	8	6	8	4
57	2.4	4	5	5	6	6	3	5	6	6	5	6
58	2.4	5	6	3	6	5	3	4	7	6	7	7
59	3.4	5	6	5	5	7	4	8	7	4	6	2
60	3	7	7	4	7	7	3	7	7	5	5	4
61	2	5	8	3	7	7	5	7	5	6	9	4
62	2.6	5	6	6	6	7	2	8	6	5	7	2
63	2.6	6	4	6	5	6	2	4	5	4	7	6
64	3.4	6	6	4	4	5	7	5	7	5	10	6
65	3.6	7	8	6	7	7	3	7	7	6	6	5
66	1.8	6	6	5	10	8	4	6	7	6	5	6
67	2.6	7	5	6	3	6	3	6	7	4	6	4
68	2	9	3	4	7	6	4	7	7	7	9	5
69	3	6	5	4	8	6	2	6	8	5	8	6
70	1.8	9	4	5	9	6	5	8	5	9	7	6
71	2.2	4	5	3	7	4	5	4	5	6	5	6
72	1.4	4	4	2	6	7	2	7	5	4	5	4
73	2.8	4	7	6	5	7	7	7	7	4	5	5
74	2.6	3	6	5	2	6	5	5	6	8	4	4
75	2.4	7	5	5	4	5	5	6	7	9	6	5
r		-0.0219	0.0679	0.0778	-0.0702	-0.0209	0.0819	0.1296	0.2191	-0.2337	0.0943	-0.0156

Student	EPC	O	Q1	Q2	Q3	Q4	EX	AX	TM	IN	SC
1	2.6	4	5	5	4	8	7	6	6	5	3
2	3.2	5	7	6	7	5	5	5	4	4	6
3	2	5	8	9	1	4	3	5	2	7	2
4	2.2	8	5	5	4	7	7	8	5	6	4
5	2	5	7	5	5	7	8	5	4	9	4
6	1.6	3	7	2	4	4	7	4	7	6	5
7	2.2	6	8	4	3	4	6	5	3	6	2
8	2.4	4	6	5	3	3	7	4	7	7	5
9	1.8	8	4	6	3	5	4	6	6	2	4
10	2.2	8	7	6	10	5	4	7	5	4	9
11	2.2	5	4	4	7	3	8	4	6	8	7
12	1.6	7	8	2	3	2	9	6	3	6	4
13	3.6	3	5	5	5	5	7	4	6	7	5
14	3.4	8	7	4	6	7	8	9	2	6	5
15	3.2	8	7	3	5	5	6	6	3	5	5
16	2.8	8	6	5	8	6	8	6	4	6	6
17	2.8	8	5	6	5	9	5	10	4	9	3
18	2	9	5	3	5	6	6	9	4	3	5
19	2	7	7	6	5	6	6	7	5	6	5
20	1.6	7	6	7	4	5	4	7	5	4	5
21	2.6	4	5	6	5	4	5	5	4	4	4
22	4.4	6	10	3	1	7	9	6	1	6	1
23	1.6	6	3	4	5	4	5	5	8	3	4
24	2.6	5	5	5	3	6	7	6	4	4	1
25	1.8	7	6	7	6	6	4	8	3	6	6
26	2.8	3	7	4	3	6	7	4	5	6	3
27	2.8	5	6	4	5	5	7	4	5	7	4
28	2	7	6	5	8	4	5	7	4	6	7
29	3.4	6	4	5	6	4	8	4	6	6	7
30	3.2	3	8	3	2	6	9	5	4	8	3
31	2.2	5	4	6	3	7	8	7	5	6	2
32	2.4	9	5	8	6	6	5	7	5	2	7
33	2.8	8	4	8	9	5	3	7	6	3	8
34	2.4	5	5	4	7	4	8	5	5	6	6
35	3.8	5	5	7	10	2	3	4	6	5	8

36	3.2	6	5	8	6	6	6	7	4	8	5
37	2.4	5	6	4	3	5	10	5	7	6	4
38	3.2	7	3	6	10	7	6	7	5	5	7
39	4.6	5	4	4	7	3	7	5	7	6	6
40	2.6	7	4	4	4	5	6	6	6	5	6
41	1.4	6	6	8	4	6	7	8	3	8	3
42	2.6	5	7	6	5	4	7	4	4	6	4
43	3.4	6	6	8	5	6	3	7	5	4	5
44	3	9	5	7	5	6	4	8	2	6	4
45	2.6	5	5	5	4	5	5	7	3	5	2
46	2.4	7	3	5	7	6	7	7	7	6	6
47	3.4	9	7	5	5	5	5	9	3	5	5
48	2.4	8	3	7	5	8	6	9	6	5	4
49	3	6	6	7	4	7	5	7	4	7	4
50	2.2	8	6	5	5	6	6	8	4	6	3
51	2.8	7	6	6	5	7	5	7	4	5	5
52	2.4	5	7	3	5	4	8	4	4	9	4
53	2.8	5	5	5	4	7	6	7	6	6	4
54	1.6	5	5	5	1	4	8	6	8	7	3
55	2.6	9	5	5	6	5	5	7	5	5	6
56	3.2	5	6	6	2	7	6	6	3	5	3
57	2.4	5	5	4	6	4	5	5	6	6	5
58	2.4	8	4	6	5	6	4	8	5	5	4
59	3.4	5	7	7	6	8	7	6	4	6	5
60	3	7	3	3	4	8	8	8	6	6	4
61	2	4	7	6	5	7	6	7	4	7	4
62	2.6	3	6	4	1	4	8	4	5	7	2
63	2.6	4	7	6	3	6	5	4	4	5	3
64	3.4	5	7	6	3	6	5	6	3	5	4
65	3.6	5	8	5	3	6	7	5	3	8	3
66	1.8	9	6	5	3	5	7	7	5	9	4
67	2.6	5	5	7	4	5	6	4	5	4	4
68	2	5	7	4	5	5	8	6	2	8	4
69	3	6	8	7	5	6	5	6	2	8	3
70	1.8	6	5	5	3	7	7	8	5	9	4
71	2.2	8	4	6	6	6	4	8	7	6	6

72	1.4	6	3	5	2	7	6	7	7	5	3
73	2.8	8	7	4	7	5	6	6	4	6	7
74	2.6	5	5	5	7	5	5	6	6	4	6
75	2.4	6	4	7	5	4	6	6	5	5	5
r		-0.1127	0.1531	0.0069	0.1925	0.1018	0.0252	-0.1443	-0.2234	-0.0202	0.0970

Discussion

Preliminary analysis revealed that much the same EPC ratings were provided by the five raters (Table 3). The mean for all the native speaker evaluation was 2.59 and there was a standard deviation of 0.73. The sixteen primary factors and five global factors of the 16pf questionnaire were correlated with the total pronunciation ratings (0.1850 on the $p < 0.05$ probability level). These produced the following correlations:

Tab. 5: Correlation coefficients

Factors		r
A	Warmth	-0.0219
B	Reasoning (B- Concrete; B+ Abstract)	0.0679
C	Emotional Stability	0.0778
E	Dominance	-0.0702
F	Liveliness	-0.0209
G	Rule-Consciousness	0.0819
H	Social Boldness	0.1296
I	Sensitivity	0.2191
L	Vigilance	-0.2337
M	Abstractedness	0.0943
N	Privateness	-0.0156
O	Apprehension	-0.1127
Q1	Openness to Change	0.1531
Q2	Self-Reliance	0.0069
Q3	Perfectionism	0.1925
Q4	Tension	0.1018
EX	Extraversion	0.0252
AX	Anxiety	-0.1443
TM	Tough-Mindedness	-0.2234
IN	Independence	-0.0202
SC	Self-Control	0.0970

Review of the data revealed that most of the above-mentioned personality factors do not correlate significantly with the English phonic competence of the subjects at the 0.05 level (Table 4). Overall, the correlation between EPC assessment scores and the personality factors is rather weak. The results show that only two of the factors (I – Sensitivity; Q3 – Perfectionism) proved relevant for the differences in foreign language pronunciation rating, two factors (L – Vigilance; TM – Tough-Mindedness) showed statistically relevant inverse proportion to EPC. The other factors did not reach the significance level (Table 5).

These preliminary results are generally echoing the statistical findings in the studies of Ehrman and Oxford (1995) and Carell et al. (1996). The hypothesis tested in this study claiming that “There is no relationship between the degree of extraversion and L2 pronunciation quality” was thus confirmed. None of the primary factors contributing to the global factor EX – Extraversion (A – Warmth; F – Liveliness; H – Social Boldness; N – Privateness; Q2 – Self-Reliance) indicated positive or negative correlation.

Conclusions

The study assessed the relation between the overall degree of the perceived foreign accent in non-natives’ English speech and the personal extralingual factors which were supposed to affect L2 pronunciation with the primary focus on extraversion. The empirical data clearly indicate that L2 acquisition is an extremely complex process and no single psychological characteristic of the learner can account for success of the learning process. L2 phonic competence is a highly complex phenomenon. Namely, it is not always possible to detect a clear correlation between the observed level of phonic performance of a foreign language learner and any of the factors usually considered crucial for the foreign accent reduction. Thus it is not always possible to isolate those variables which are considered the most important. The mutual influence of a number of factors appears to be so complex that the influence of each and every one of them cannot be singled out and analysed independently, without taking all the others into consideration.

It remains to be seen whether this result will be confirmed and what other more specific insights will be gained during the further course of the experiment. Therefore, no certain generalisations can be made at this point. Like any other pieces of research, this study has certain limitations which should be taken into account in interpreting and generalising the results. All

in all, it can be concluded that the present study shows that the analysed personality factors may not enhance the level of L2 pronunciation. While an extensive quantity of data exists, it has not yet been analyzed in great detail. To provide further insight into the issue of personality traits and L2 oral performance, an indepth longitudinal analysis with repeated measurements is needed. The second hypothesis, that the effect of extraversion is stable over time, was not analysed in this study. Given the fact that extraversion is considered to be a stable personality trait, we are going to verify its effects on L2 pronunciation over time. The students' progress was traced over a period of ten months and the effect of extraversion on L2 pronunciation probably does not remain constant.

The abundance of data created by such an extensive experiment requires a large effort in evaluating and analyzing the many different types of results and relating them to each other. As was postulated before, the selected personality scale and linguistic variables are highly validated by previous research. Despite the fact that the studies looking at the relationship between extraversion and L2 speech production are rather inconsistent in their findings we are hoping to device a well balanced design of our main study based on this preliminary research. The complete study adopts both a cross-sectional and longitudinal research design. More complex research design would require more advanced statistical techniques, such as multivariate and regression analyses. Longitudinal research is needed to determine more precisely at what point in L2 learning, if any, extraversion factor has an effect on the pronunciation of L2.

The results found in this study could prove to be of interest for language teaching methodology as it should be the goal of L2 teachers to find the most efficient methodology for L2 (not only pronunciation) learning that would take into consideration the individual differences between students, thus making the acquisition of L2 a more effective, enjoyable and less frustrating experience.

Acknowledgements

This research was supported by the grant KEGA n. 085ŽU-4/2011 of the ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

The author expresses her gratitude to Mgr. Eva Škorvagová, PhD. for assisting at administration and evaluation of the 16PF 5 Personality Questionnaire.

References

- ALLPORT, G. W.: *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1961.
- ASHER, J. J. – GARCÍA, R.: The Optimal Age to Learn a Foreign Language. In *Modern Language Journal*, vol. 53, 1969, pp. 334-341.
- ASTIKA, G. – CARRELL, P. – MONETA, P.: Personality Types and Language Learning in an EFL Context. In *Language Learning*, vol. 46, 1996, no. 1, pp. 75-99.
- BIALYSTOCK, E.: The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. In *Second Language Research*, vol. 13, 1997, pp. 116-137.
- BONGAERTS, T. – VAN SUMMEREN, C. – PLANKEN, B. – SCHILS, E.: Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, 1997, pp. 447-465.
- BROWN, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc., 1987.
- BUSCH, D.: Introversion-extraversion and the EFL Proficiency of Japanese Students. In *Language Learning*, vol. 32, 1982, no. 1, pp. 109-132.
- CARRELL, P. – PRINCE, M. – ASTIKA, G.: Personality type and language learning in an EFL context. In *Language Learning*, vol. 46, 1996, pp. 75-99.
- CATHCART, R. W. – STRONG, M. A. – FILLMORE, L. W.: Social and linguistic behaviour of good language learners. In Yorio, C. – Perkins, K. – Schacter, J. (eds.). *On TESOL '79*. Washington D. C.: TESOL, 1979, pp. 267-274.
- CATTELL, R. B. – CATTELL, A. K. – CATTELL, H. E. P.: *Sixteen-factor personality questionnaire*. 5th edition (16PF 5). Bratislava: Psychodiagnostika a. s., 1997. 30 p.
- CHASTAIN, K.: Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. In *Language Learning*, vol. 25, 1975, pp. 153-161.
- COOK, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1991.
- DEWAELE, J. M. – FURNHAM, A.: Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. In *Language Learning*, vol. 49, 1999, no. 3, pp. 509-544.
- DEWAELE, J. M. – FURNHAM, A.: Personality and speech production: A pilot study of second language learners. In *Personality and Individual Differences*, vol. 28, 2000, pp. 355-365.

- DEWAELE, J. M.: Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. In *The Modern Language Journal*, vol. 89, 2005, no. 3, pp. 367-380.
- DÖRNEYI, Z.: *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2005.
- EDMONDSON, W. J. – HOUSE, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke, 1993.
- EHRMAN, M. – OXFORD, R.: Cognition plus: Correlates of language learning success. In *The Modern Language Journal*, vol. 79, 1995, no. 1, pp. 67-89.
- EHRMAN, M. – LEAVER, B. L. – OXFORD, R.: A brief overview of individual differences in second language learning. In *System*, vol. 31, 2003, pp. 313-330.
- ELLIOT, R. E.: Field Independence/Dependence, Hemispheric Specialization, and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. In *The Modern Language Journal*, vol. 79, 1995, no. 3, pp. 356-371.
- ELLIS, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELY, C. M.: An analysis of discomfort, risk taking, sociability and motivation in the L2 classroom. In *Language Learning*, vol. 36, 1986, no. 1, pp. 1-25.
- EYSENCK, H. J. – EYSENCK, S. B. G.: *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. London: Hodder & Stoughton, 1964.
- EYSENCK, M. W.: Learning, memory and personality. In H. J. Eysenck (ed.). *A model for personality*. Berlin: Springer Verlag, 1981, pp. 169-209.
- FLEGE, J. E.: Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. In *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 84, 1988, pp. 70-79.
- FLEGE, J. E. – FLETCHER, K. L.: Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. In *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 91, 1992, pp. 370-389.
- FLEGE, J. E. – MUNRO, M. J. – MACKAY, I. R. A.: Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 97, 1995, pp. 3125-3134.
- FLEGE, J. E. – FRIEDA, E. M. – NOZAWA, T.: Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. In *Journal of Phonetics*, vol. 25, 1997, pp. 169-186.
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 584 p.

- KERRY, T.: Dimensions of personality. In I. Roth (ed.). *Introduction to Psychology*, vol. 1. Milton: The Open University, 1990.
- KRÁĽOVÁ, Z.: *Fakторы anglickej fónickej kompetencie*. Žilina: Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline, 2009. 74 p.
- KRASHEN, S.: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- MARKHAM, D.: *Phonetic imitation, accent, and the learner*. Doctoral Dissertation. Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund 33. Lund: Lund University Press, 1997.
- MacINTYRE, P. D. – CHAROS, C.: Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. In *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 15, 1996, pp. 3-26.
- McDONOUGH, S. H.: *Psychology in foreign language teaching*. London: George Allen & Unwin, 1986.
- MEADOR, D. – FLEGE, J. E. – MACKAY, I. R. A.: Factors affecting the recognition of words in a second language. In *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 3, 2000, no. 1, pp. 55-67.
- MOODY, R.: Personality preferences and foreign language learning. In *The Modern Language Journal*, vol. 72, 1988, no. 4, pp. 389-401.
- MORGAN, C.: *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics Learning: Implications for Teaching Methodology*. Doctoral Dissertation. Simon Fraser University, 2003.
- MORLEY, J.: The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. In *TESOL Quarterly*, vol. 25, 1991, no. 3, pp. 481-520.
- MOYER, A.: Ultimate attainment in L2 phonology. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, 1999, pp. 81-108.
- NAIMAN, N. – FRÖHLICH, M. – STERN, H. H.: *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NEUFELD, G. G.: Towards a Theory of Language Learning Ability. In *Language Learning*, vol. 29, 1979, no. 2, pp. 227-241.
- OYAMA, S.: The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 5, 1976, pp. 261-283.
- PATKOWSKI, M. S.: Age and accent in a second language. Reply to James Emil Flege. In *Applied Linguistics*, vol. 11, 1990, pp. 73-89.
- PIPER, T. – CANSIN, D.: Factors influencing the foreign accent. In *The Canadian Modern Language Review*, vol. 44, 1988, pp. 334-342.

- PISKE, T. – MACKAY, I. R. A. – FLEGE, J. E.: Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. In *Journal of Phonetics*, vol. 29, 2001, pp. 191-215.
- PURCELL, E. T. – SUTER, R. W.: Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. In *Language Learning*, vol. 30, 1980, pp. 271-287.
- RAMSAY, R. W.: Speech patterns and personality. In *Language and Speech*, vol. 11, 1968, pp. 54-63.
- RICHARDS, J. C. – PLATT, J. – PLATT, H.: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.
- ROSSIER, J. C.: *Extraversion-Introversion as a significant variable in the learning of English as a second language*. Doctoral Dissertation. University of Southern California. Dissertation Abstracts International 36: 7308A, 7309A, 1975.
- RUBIN, J.: What the “good language learner” can teach us? In *TESOL Quarterly*, vol. 9, 1975, pp. 41-51.
- SEMMAR, Y.: An exploratory study of motivational variables in a foreign language learning context. In *Journal of Language and Learning*, vol. 5, 2006, pp. 118-132.
- SHOCKLEY, K. – SABADINI, L. – FOWLER, C. A.: Imitation in shadowing words. In *Perception and Psychophysics*, vol. 66, 2004, pp. 422-429.
- SIEGMAN, A. W. – POPE, B.: Personality variables associated with productivity and verbal fluency in the initial interview. In Compton, B. (ed.): *Proceedings of the 73rd Annual Conference of the APA*. Washington, D. C.: American Psychologica Association, 1965.
- SIEGMAN, A. W.: The meaning of silent pauses in an interview. In *The Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 166, 1978, pp. 642-654.
- SINGLETON, D.: *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1989.
- SLOAN, B. – FELSTEIN, S.: *Speech tempo in introversion and extraversion*. Paper presented at a meeting of the American Psychological Association, San Francisco, 1977.
- SMART, J. C. – ELTON, C. F. – BURNETT, C. W.: Underachievers and overachievers in intermediate French. In *Modern Language Journal*, vol. 54, 1970, pp. 241-258.
- SNOW, C. E. – HOEFNAGEL-HÖHLE, M.: Age differences in the pronunciation of foreign sounds. In *Language and Speech*, vol. 20, 1977, pp. 357-365.

- SOUTHWOOD, M. – FLEGE, J. E.: Scaling foreign accent: Direct magnitude estimation versus interval scaling. In *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 13, 1999, pp. 335-349.
- STERN, H. H.: *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STRONG, M.: Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartens. In *TESOL Quarterly*, vol. 17, 1983, no. 2, pp. 241-258.
- SUTER, R. W.: Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. In *Language Learning*, vol. 26, 1976, pp. 233-253.
- SWAIN, M. – BURNABY, B.: Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. In *Working Papers on Bilingualism*, vol. 11, 1976, pp. 76-90.
- SWAIN, M.: The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. In *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, 1993, pp. 158-164.
- TAHTA, S. – WOOD, M. – LOEWENTHAL, K.: Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. In *Language and Speech*, vol. 24, 1981, pp. 265-272.
- TAPASAK, R. C. – ROODIN, P. A. – VAUGHT, G. M.: Effects of extraversion, anxiety, and sex on children's verbal fluency and coding task performance. In *Journal of Psychology*, vol. 100, 1978, pp. 49-55.
- THOMPSON, I.: Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In *Language Learning*, vol. 41, 1991, pp. 177-204.
- TUCKER, G. R. – HAMAYAN, E. – GENESEE, F.: Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. In *Canadian Modern Language Review*, vol. 32, 1976, pp. 214-226.
- VANDAELE, S. – HOUSEN, A. – PIERRARD, M. – DEBRUYN, L.: The effect of extraversion on oral L2 proficiency. In *EUROSLAV Yearbook*, vol. 6, 2006, pp. 213-236.
- WONG-FILLMORE, L.: The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for ESL teacher. In M. A. Clarke, J. Handscombe (eds.). *On TESOL '82*. Washington D.C.: TESOL, 1983, pp. 157-173.

KRÁĽOVÁ, Z.: The Correlation of Extraversion and L2 Pronunciation Quality. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 162-191.

Abstract

The study assessed the relation between the overall degree of perceived foreign accent in non-natives' English speech and some personal variables which include global factors (extraversion, anxiety, tough-mindedness, independence, self-control) and contributing primary factors, extraversion being the focus of our attention. Five native speakers of English were asked to auditorily evaluate the samples of free English speech produced by each of 75 non-native talkers using the equal-appearing interval 5-point scale. The 10-point scale was used to rate each of the personality variables for non-native speakers and the interclass correlation coefficients were calculated to identify the relevant predictors of L2 pronunciation quality.

Keywords

L2 pronunciation, personality factors, extraversion

Extent: 55 279 characters

LA PRODUCCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA DE LA CORTESÍA VERBAL EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA Y PRAGMALINGÜÍSTICA

Eva Stranovská – Zuzana Fráterová

1 Los antecedentes de investigación psicolingüística y pragmalingüística

La lengua es un sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana que, por una parte, se produce como un fenómeno social (modelo abstracto compartido por los individuos), y por otra parte, y al mismo tiempo, como un fenómeno individual ya que se actualiza en el habla individual (a través de las actualizaciones individuales de este modelo abstracto). Como ya es bien sabido, el habla es únicamente individual, es un reflejo único del pensamiento humano de su creatividad permanente, singularidad e irrepetibilidad. Asimismo, se reflejan en el pensamiento las dos perspectivas comunicativas básicas: el lenguaje exterior (el comportamiento comunicativo observable), y el lenguaje interior (la forma de vivir las situaciones de comunicación), sin que las dos perspectivas se limiten una a otra. Por ejemplo, si en estos momentos está leyendo este texto, su mente produce unos productos mentales – outputs – respectivamente, en forma de diferentes ideas, conceptos, juicios, sentimientos, etc. Sin embargo, los humanos no son capaces de investigar su propio comportamiento comunicativo en el mismo momento de producir sus resultados mentales, ni tampoco entenderlos en su visión global. Cuando está hablando con unos amigos sobre, por ejemplo, las impresiones que le dió una persona, aparece en su mente una reconstrucción parcial de este diálogo, y usted trabaja con ella como si fuera una grabación. Sin embargo, esta grabación no es meramente estática, es flexible y dinámicamente formada por capacidades mentales, características individuales, experiencias y afecciones vividas y, obviamente, por condiciones contextuales; con las que su mente opera, desde su temprana infancia, al producir el habla en cada situación. O, imagínese un niño que va a decir su primera palabra. Asimismo, el niño no es capaz de aprender una palabra, cualquiera que sea, sin que haya adquirido

previamente unos conocimientos específicos u obtenido unas experiencias vividas en alguna situación comunicativa parecida.

La Psicolingüística es una rama de la Lingüística aplicada que se ocupa de dar cuenta de los procesos y actividades que subyacen al comportamiento lingüístico y de la adquisición y deterioro del conocimiento y el uso del lenguaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como una facultad del cerebro humano fundada en un sistema de conocimiento (representaciones) que se expresa mediante los procesos (operaciones) de cómputo. Los estudios psicolingüísticos también tratan los temas relativos al uso del lenguaje, lo que a veces lleva a identificarla inadecuadamente con la Pragmática. En la medida en que se considera una disciplina aplicada, la Psicolingüística también se identifica con ciertas aplicaciones de la Lingüística Teórica, tales como la Lingüística Clínica o, al menos en parte, la Lingüística computacional o la Didáctica de Lenguas. La diferencia entre estas dos perspectivas, más allá de las inexactitudes en las que a veces se incurre (como la ya mencionada de equiparar la Psicolingüística con la Pragmática), es más una cuestión de énfasis que una discrepancia de fondo, un problema de definir cuál de sus disciplinas antecesoras, la Psicología o la Lingüística, es la materia auxiliar o subordinada y cuál la principal.

Volvemos a las cuestiones planteadas anteriormente, ahora relativas a los factores psicolingüísticos. Consideramos que los modelos psicolingüísticos de procesamiento del lenguaje en los que se detallan las sucesivas fases de cada tarea lingüística pueden ser aplicados en la explicación de la función que desempeñan las regiones implicadas en la comprensión y producción de palabras, enunciados y textos, en nuestro caso de actos de habla de cortesía. El lenguaje humano involucra distintas funciones del cerebro. Lo que el cerebro humano hace al procesar la percepción y la producción del habla es reconvertir y adaptar lo que ya existía en el cerebro, o sea efectuar los siguientes procesos y representaciones lingüísticas que emplean los usuarios del lenguaje al producir sus actos de habla: las conexiones neuronales, la capacidad mental y la memoria, la percepción y producción del habla, la competencia lingüística, la flexibilidad mental y la necesidad de estructura (el uso de los algoritmos preferidos y los estereotipos comunicativos, las frases usadas con frecuencia, el vocabulario, el uso de diferentes registros, y etc.), la motivación de aprender una segunda lengua, la capacidad para superar la ansiedad, inseguridad o miedo a la hora de expresarse, etc. Las variables independientes mencionadas intervienen

fundamentalmente en el habla y modifican el nivel de interlengua del hablante en la segunda lengua. Las ramas de la Lingüística aplicada entre las cuales destaca la Psicolingüística, Pragmática y la Didáctica de Lenguas tratan de desarrollar la comunicación efectiva y apropiada en la segunda lengua, y por lo tanto, se enfocan también en examinar las variables de la producción del habla mencionadas para poder explicar los fenómenos que condicionan el desarrollo de la L2.

La Psicolingüística es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje, por un lado, y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro. Muestra, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje y estudia de los aspectos evolutivos y patológicos de la lengua. Estudia también cómo se utiliza el lenguaje, cómo se produce el uso de nuestros conocimientos y actividades mentales que se ponen en juego al usar las habilidades lingüísticas clave en tres perspectivas básicas:

- La actuación: el conjunto de procedimientos por los cuales dicho conocimiento se aplica a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas. Se centra en los procesos de actuación que ponen en marcha la intuición comunicativa.
- El uso de las reglas que distinguen las unidades lingüísticas (desde las fonemas del discurso hasta los factores metapragmáticos, los diferentes aspectos de los enunciados – el significado, la intención comunicativa, las palabras compuestas, etc.), y distintos fenómenos interesantes del uso de la lengua (factores contextuales, correlaciones entre las variables dependientes e independientes que actúan en el procesamiento de lengua, la polisemia de los enunciados en el uso, etc).
- La orientación a la expresión del individuo y sus intenciones comunicativas, a la relación entre el comportamiento verbal objetivamente expresado y la forma subjetiva de vivirlo, a la capacidad de observación y orientación en las situaciones para poder seguir o rechazar las reglas de la interacción comunicativa interpersonal, etc.

Entre las cuestiones más importantes de la investigación psicolingüística destacan las siguientes:

¿Cómo y cuándo nace la necesidad de comunicar o expresar los pensamientos oralmente o por escrito?, ¿cómo las personas utilizan el habla?, ¿qué relación hay entre la percepción y la producción del habla?, ¿cómo se relaciona el lenguaje con la mente del emisor y la del receptor de

los comunicados?, ¿cómo comunicar en una lengua extranjera, con y como un hablante nativo en la forma más efectiva posible?

El hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora original que lo hizo ser otro y lo separó del mundo natural. El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje. Por la palabra, el hombre es una metáfora de sí mismo. Por la misma palabra, se une un mundo individual e interno del hombre con el mundo social y externo con los demás, y al mismo tiempo con su pasado, presente y futuro, y con todo lo que le rodea en forma material y espiritual. Por lo tanto, es fascinante analizar y explicar una situación comunicativa, su percepción y comprensión por el individuo, y más aún, los factores que influyen en el procesamiento mental de la formación de los actos de habla correspondientes lo que, sin lugar a dudas, es un proceso más complicado de la mente humana.

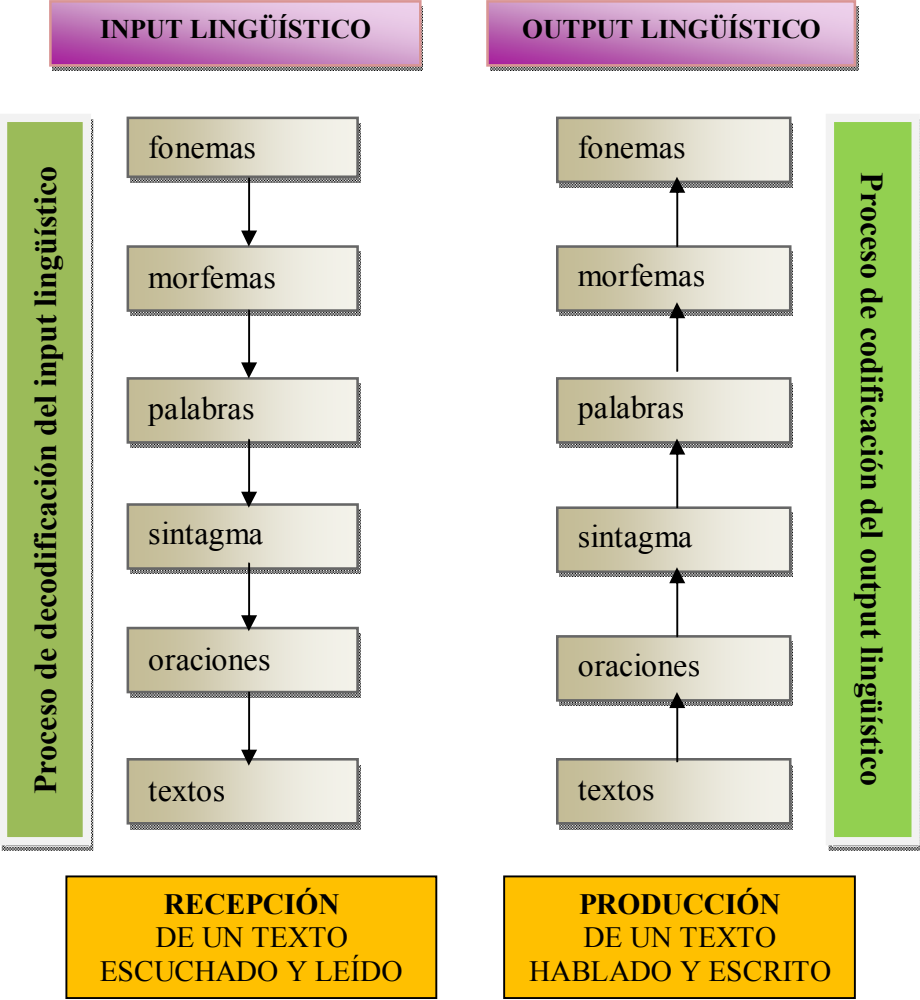
El hablante y el oyente se entienden, desde y a partir del mundo de la comunicación que les es común, (porque está simbólicamente estructurado) sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. De manera que entender un acto de habla significa para el oyente saber qué lo hace aceptable y comprensible (en cuanto a cumplir las condiciones necesarias para que el oyente pueda adoptar una postura afirmativa ante la pretensión que a ese acto vincula el hablante).

En el habla se refleja la forma de pensar, la capacidad de expresar sus propios pensamientos, los sentimientos, la sinceridad y el esfuerzo de dar una buena impresión al oyente y el nivel expresivo de su discurso (la estructura y la sintaxis de las oraciones, el vocabulario, el uso de los registros, el estilo y etc.), y todo aquello representa la base operativa para constituir una imagen social del hablante, transformando su actuación comunicativa en el contexto cultural, personal y social. De ahí, el oyente forma su propia opinión en cuanto a la imagen del hablante lo que, al mismo tiempo, influye en la forma de:

- a) la decodificación de los datos de entrada (input) lingüística y su comprensión,
- b) codificación o formación del producto lingüístico (output).

Llamamos codificación a la transformación de la formulación de un mensaje a través de las reglas o normas de un código o lenguaje predeterminado (por ej. durante la audición o lectura). Conocemos a la codificación como cualquier operación que implique la asignación de un valor de símbolos o caracteres a un determinado mensaje verbal o no verbal con el

propósito de transmitirlo a otros individuos o entidades que compartan el código. Decodificar, al contrario, es aplicar las reglas adecuadas a un mensaje que ha sido emitido en un sistema de signos determinado para entenderlo (véase el Esquema 1).



Esquema 1: La recepción y la producción lingüística (in: Sternberg, 2009)

Aparte de la formación de la imagen del hablante oyente, los estudiosos analizan también la comprensión verbal (comprehension), la fluencia verbal (verbal fluency) y la singularidad de la conducta lingüística para poder explicar su funcionamiento en la lengua materna y abstraer las reglas del uso de ellos en la lengua segunda. La comprensión verbal suele ser entendida como una capacidad receptiva de entender los datos de entrada/input (palabras, oraciones, párrafos), dichos o escritos (Sternberg, 2009). La fluencia verbal la entendemos como una capacidad expresiva del individuo aplicable en la formación del producto/output lingüístico.

La singularidad de la conducta lingüística en distintas situaciones producida por los individuos diferentes varía tanto que es necesario responder el porqué de esta variedad de la conducta lingüística que aplican los individuos con unas características parecidas, por un lado, y al contrario, el porqué del comportamiento lingüístico de individuos diferentes en unas situaciones distintas es similar, por el otro.

La Pragmática y la cortesía verbal

Muchas personas han sufrido en alguna ocasión la experiencia de realizar un viaje con el propósito de practicar la lengua que han estado estudiando durante años, y observar con desesperación que todos sus conocimientos lingüísticos fracasan a la hora de establecer algún tipo de comunicación con un hablante nativo de dicha lengua. En muchos casos, esta decepción no se debe a una mala adquisición de la lengua, sino a una ausencia del desarrollo de las habilidades pragmáticas y psicolingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras que permitan una adecuación apropiada al contexto cultural nuevo en el que se han integrado. Uno de los aspectos pragmáticos fundamentales a los que ha de apuntar la didáctica de lenguas extranjeras en la actualidad es la cortesía (Alonso Pérez-Avila, 2005).

Según M. V. Escandell Vidal (1995: 33), en los estudios pragmáticos se entiende el concepto de cortesía como un conjunto de “maniobras lingüísticas” a disposición de los hablantes con el objeto de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales. En muchos casos, estas maniobras consisten en el uso de expresiones cuyo significado literal no se corresponde directamente con el contenido que el emisor quiere transmitir; dichas expresiones se denominan actos de habla indirectos. El interés de los estudiosos se concentra antes que nada en investigar la universalidad de los principios que rigen los actos de habla, a pesar de que se pueden constatar numerosas diferencias interculturales, es posible que el mecanismo que

permite decodificar esos enunciados indirectos sea de tipo cognitivo, y por tanto similar en todos los seres humanos.

Es probable que todos los seres humanos usen los mismos mecanismos cognitivos, pero los datos recogidos vienen a demostrar que efectivamente existen diferencias individuales y sociales en los sistemas de inferencia conversacional. Esto puede ser debido a que los factores sociales inciden de manera definitiva en la elección de estrategias de cortesía, los cuales varían dependiendo de cada cultura y del individuo (Alonso Pérez-Avila, 2005).

En el ámbito pragmático, existen diferentes teorías sobre la cortesía verbal. En general, todas ellas concuerdan en identificarla como un fenómeno que se manifiesta lingüísticamente en la interacción comunicativa; fenómeno que tiene una finalidad relacional y una base cognitiva. Si entramos en el detalle de su naturaleza, sin embargo, encontramos diferentes perspectivas que la identifican como (Fraser, 1990, Kasper, 1996, en: Landone, 2009):

- una estrategia racional de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes;
- un principio de solidaridad entre interlocutores, útil para establecer un territorio común de encuentro y de buenas relaciones entre ellos;
- un sistema para marcar las posiciones y las relaciones, sobre todo en las estructuras sociales jerárquicas;
- una de las varias actividades para la gestión de la relación interpersonal en la comunicación;
- la gestión de un contrato conversacional donde los interlocutores tienen derechos / obligaciones recíprocos que, en cada situación específica, interpretan según sus expectativas situacionales y adaptan según su percepción del contexto;
- parte, como todo fenómeno lingüístico, del normal sistema de procesamiento de la información humano que no requiere, por ende, un modelo explicativo específico. Se puede, pues, contemplar en el marco de la Teoría de la Relevancia.
- parte de una necesidad egocéntrica de apreciación social para ‘quedar bien’.

La cortesía verbal es la llave de la cooperación e interacción cotidiana. Desafortunadamente, es raro que se haga hincapié en su enseñanza como parte profunda de la competencia comunicativa intercultural en lenguas primeras, segundas y extranjeras. Esta carencia es de cabal importancia en la

didáctica de la LE (Lengua Extranjera) porque, para un hablante no nativo de un idioma, el fallo socio-pragmático es un peligro constante y produce desencuentros de difícil desenlace. El error de adecuación, como es bien sabido, puede ser menos fácilmente identificable que el error gramatical, y el interlocutor tenderá a interpretarlo como incongruencia, brusquedad, desorientación, falta de cortesía, confirmación de prejuicios, etc. (Tomado de Landone, 2009: Brown y Levinson, 1978-1987, p. 33; Stubbs, 1987, p. 99; Kasper, 1990, p. 208; Ballesteros Martín, 2001, pp. 172-173; Félix-Brasdefer, 2004, p. 292; Pons Bordería, 2005, p. 41). Como precisa M. V. Escandell Vidal (1998, p. 20), “[s]i la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación – tanto si es intencional como no-; en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales”.

Desde punto de vista práctico, la investigación en el campo de la pragmática intercultural tiene aplicaciones en el ámbito de la educación, fundamentalmente en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, pero también en programas de sensibilización cultural en los lugares de trabajo o formación del profesorado en sociedades multiculturales (Díaz Pérez, 2003).

Otro aspecto que ha captado la atención de los investigadores en pragmática intercultural y pragmática de la interlengua es la transferencia pragmática. La influencia de la lengua y cultura nativas en la competencia y actuación pragmáticas de un hablante no nativo se ha documentado en diversos estudios. En este sentido, uno de los supuestos generales en la pragmática de la interlengua es que muchos de los problemas en la comunicación en la comunicación intercultural se deben frecuentemente al hecho de que, al producir actos de habla en una lengua extranjera, los hablantes recurren con frecuencia a sus normas y convenciones socioculturales nativas (Thomas 1983, Wolfson 1989, en Díaz Pérez, 2003).

El estilo comunicativo que decide aplicar el hablante en un momento dado de la comunicación se ve afectado por la forma habitual de la interacción social del individuo, por su identificación con su entorno cultural y experiencias adquiridas durante su vida. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento y el estilo de su enunciado (los estilos más usados son los siguientes: personal, convencional, directo, indirecto, expresivo, racionalizado, etc.).

Específicamente en los actos de habla de las peticiones los hablantes eligen unos factores (elementos) básicos para enunciarlas, de los cuales a continuación elegiremos algunos factores para un análisis parcial de su uso: los apelativos (elementos de apertura que sirven para atraer la atención del destinatario: título o función (profesor), nombre, apellido, apodo, elemento para llamar la atención), el núcleo (unidad mínima que puede realizar el tipo de acto deseado), la perspectiva (hacia el oyente, hacia el hablante e impersonal), la estrategia (modalidad imperativa, deseo, indirecta, etc.), los modificadores (mitigadores, atenuantes), los marcadores de cortesía y los apoyos (secuencias externas al núcleo que modifican el impacto (positivo o negativo) del acto de habla) y los mitigadores (justificación, promesa de recompensa, minimizador de imposición).

2 Los factores sociales y afectivos en los actos de habla de cortesía producidos por los alumnos de alemán

2.1 Objetivos de análisis

Con el fin de estudiar el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras, dentro del cual se deben desarrollar las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes, diseñamos y realizamos diferentes actividades (simulación comunicativa, juegos de rol, solución de problemas, etc.) en las clases de alemán para fines académicos y profesionales, enfocadas en la automatización del comportamiento lingüístico eficaz (de la interacción y los modos de actuación apropiados en las distintas situaciones sociales), dentro del programa de Desarrollo de las Lenguas para Fines Específicos (en la Facultad de Pedagogía, Universidad Constantino el Filósofo de Nitra). El método que empleamos con frecuencia es la simulación comunicativa ya que ofrece a los participantes una multitud de formas para actuar, observar y analizar distintos estilos comunicativos, marcadores psicolingüísticos y pragmalingüísticos y actos de habla producidos por ellos mismos en situaciones determinadas. En esta actividad los alumnos observan a sus compañeros, toman apuntes (o graban la situación) y analizan los enunciados producidos. Las situaciones corresponden a cuatro items de un cuestionario con que trabajamos para elegir las situaciones de conversación y para apuntar las reacciones de los alumnos. El cuestionario fue adaptado por J. F. Díaz Pérez (2003) para obtener una petición, una petición de disculpas, una expresión de agradecimiento o una queja en unas situaciones que varían en cuanto a la relación entre los interlocutores en las dimensiones de poder

social o dominación y distancia social o familiaridad. De esta forma recopilamos los actos de habla producidos por nuestros estudiantes y analizamos el nivel de interlengua de los alumnos igual que los indicadores de la transferencia intercultural.

Para llevar a cabo el análisis de los datos que recopilamos resulta imprescindible separar el acto nuclear, la unidad mínima por medio de la cual se puede realizar una petición, de aquellos otros elementos de la secuencia que no son imprescindibles para realizar la petición, como es el caso, por ejemplo, de los alertadores o de los movimientos. Un alertador es un elemento cuya función consiste en atraer la atención del oyente y dirigirla al acto de habla que se produce. J. F. Díaz Pérez ha basado la siguiente codificación que aplicamos para detectar ciertos factores pragmáticos en la propuesta de S. Blum-Kulka y otros autores, (véase Díaz Pérez, 2003):

1. título/rol;
2. apellido;
3. nombre de pila;
4. apelativo amistoso propio de un registro coloquial;
5. pronombre;
6. captador de atención;
7. combinaciones de dos o más de los de arriba.

Por lo que respecta al acto nuclear – o la unidad mínima por medio de la cual se realiza el acto ilocutivo, en este caso la petición-, conviene hacer referencia a cuatro aspectos fundamentales, a la perspectiva de la petición, a la estrategia empleada para llevar a cabo la petición, los mitigadores sintácticos y los mitigadores léxicos y frasales. Con relación al último de estos aspectos, se pueden distinguir diferentes categorías, de las cuales elegimos las siguientes para el análisis de los factores empleados:

1. mitigadores léxicos y frasales: marcador de cortesía, minimizador de la imposición, reductor;
2. modificadores externos: preparador, desarmador, justificador, mecanismo adulator.

Entre los factores lingüísticos examinados que rigen la producción de las peticiones alemanas enunciadas por los alumnos eslovacos elegimos los siguientes: el uso de los verbos modales alemanes y el modo konjunktiv (tiempo verbal utilizado para el discurso indirecto en alemán), la forma de usar los modificadores sintácticos (conjunciones, uso de las oraciones

simples, etc.) y también los errores morfológicos, sintácticos y semánticos producidos en los diálogos de la simulación situacional.

Dicho resumidamente, el trabajo presente aquí plantea la siguiente cuestión:

¿Cuáles de los factores sociales, afectivos y lingüísticos emplean nuestros alumnos de alemán en la producción de los actos de habla-peticiones?

2.2 Sujetos y realización de recogida de datos

Nuestros informantes fueron 85 estudiantes universitarios del primer curso, de entre 19 – 21 años de edad (37 hombres y 48 mujeres). Incluimos en la muestra informantes que aprobaron una de las pruebas del bachillerato – respecto a la L2- del alemán (dentro de sus estudios en los institutos de la educación secundaria en Eslovaquia). Todos los estudiantes se matricularon en el curso académico 2010/2011 en la asignatura: Alemán para Fines Específicos.

Los lugares en donde se realizó la recopilación de datos fueron las dos facultades de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra (Facultad de Pedagogía, Facultad de Letras). Realizamos la recogida de datos en el primer y segundo trimestre del año académico 2010/2011 mediante los instrumentos mencionados: cuestionario de actos de habla, ficha de observación y varias grabaciones realizadas. Así obtuvimos decenas de peticiones de las cuales elegimos las más adecuadas para el análisis de los indicadores empleados.

2.3 Instrumento de investigación

El método usado en este trabajo se basa en cuestionarios escritos que contienen varias descripciones breves de distintas situaciones – en las que se indica el escenario y la distancia social entre los participantes, así como la relación de poder entre ellos – seguidas de un diálogo corto con un espacio vacío para el acto de habla que se desea estudiar (Kasper y Dahl, 1991, p. 216; Blum-Kulka, 1982 y 1978, en: Díaz Pérez, 2003).

El cuestionario que utilizamos consta de cinco situaciones socialmente diferenciadas y adaptadas según el método que en su estudio empleó F. J. Díaz Pérez (2003). A cada situación le precede una breve descripción en la que se especifica el escenario y la distancia social entre los interlocutores, así como la relación de poder relativo entre ambos. A los informantes se les pide que inicien un diálogo, de tal modo que su respuesta corresponderá con una

producción del acto de habla que se trata de investigar. Así, las situaciones tratan de obtener la producción de peticiones de disculpas. Las situaciones que enmarcan cada uno de los diálogos tratan de reflejar situaciones cotidianas que puedan resultar familiares a hablantes de una cultura occidental, en este caso en particular a estudiantes universitarios eslovacos. Las situaciones eran las siguientes:

S1 *Estás en clase y le pides a un(a) compañero/a que te deje sus apuntes.*

S2 *Estás en el despacho de un(a) profesor(a) y te acuerdas de que tienes que hacer urgentemente una llamada telefónica. No hay ningún teléfono público cerca y le pides a tu profesor(a) que te deje usar el teléfono de su despacho.*

S3 *Tienes que presentar un trabajo de clase y te enteras de que hay una(a) nuevo(a) profesor(a) en el departamento al/a la que nunca has visto que es especialista en el tema de tu trabajo. Vas a su despacho para que lea el esbozo del trabajo y te proporcione bibliografía.*

S4 *Necesitas un libro de la biblioteca para un trabajo, pero está prestado. El/la bibliotecaria te dice que lo tiene un(a) profesor/a al/a la que no conoces. Vas a su despacho y le pides el libro para fotocopiar un par de capítulos.*

S5 *Estás en la biblioteca de la universidad. Quieres coger un libro de una estantería pero no alcanzas. Le pides a un(a) compañero/a de clase más alto/a que tú que te coga el libro.*

Variación situacional

Las cinco situaciones del cuestionario varían en cuanto a la relación entre los interlocutores en las dimensiones de poder social o dominación y distancia social o familiaridad. La distancia social es una variable de tipo binario, es decir, o bien los interlocutores se conocen, en cuyo caso no existe distancia social (- D), o bien no se han visto nunca, lo cual implica la existencia de distancia social (+ D). El poder relativo, por otra parte, tiene, asimismo, dos valores posibles: dominio del oyente (H O) o igualdad de poder entre hablante y oyente (H=O) (Díaz Pérez, 2003).

La relación de poder social se refiere al estatus relativo que existe entre los interlocutores y, de este modo, puede suponer la autoridad de uno de los interlocutores sobre el otro o la falta de autoridad, en el caso de que el hablante y el oyente disfruten del mismo estatus. La dimensión de poder supone una relación de verticalidad y, en nuestra opinión, puede estar condicionada por la situación, de tal modo que, por ejemplo, un policía de

servicio podrá ejercer su autoridad y controlar las acciones de un ciudadano pero, probablemente, en cualquier otra situación no tendrá esa facultad.

La distancia social, a diferencia del poder social, no es una relación de tipo jerárquico, al contrario, está relacionada con la noción de familiaridad existente entre los interlocutores. De este modo, entre dos extraños existirá una relación de máxima distancia social y entre allegados, amigos o familiares la distancia social es, en condiciones normales, mínima. En nuestro trabajo la distancia social se ha considerado una variable de tipo binario. O bien los interlocutores son conocidos, en cuyo caso no existirá distancia social entre ellos (- D), o bien no son conocidos, no existe una relación de familiaridad entre hablante y oyente y, por tanto, media distancia social entre ambos (Díaz Pérez, 2003).

2.4 Análisis e interpretación de datos

2.4.1 Análisis de los indicadores sociales, lingüísticos y afectivos empleados en las peticiones

Los factores sociales más empleados – en las cinco situaciones simuladas por los estudiantes – ocuparon las siguientes posiciones: el saludo „Hallo“ (con el 40 %), varios captadores de atención „Oh“, „Hey“, „du“, „Bitte“, „Entschuldigung“, „Sorry“ (15 %), los modificadores externos: agradecimientos y cumplidos – „Mein guter Mitschüler“ y el nombre de pila con tan sólo el 5 %. Se puede decir que la relación más cercana influye en el uso de los factores sociales – sobre todo en el uso de los tratamientos–, es decir, el uso de los factores sociales es menos frecuente cuánto más se conozcan los interlocutores. Mencionamos algunos ejemplos de las peticiones producidas en la situación S1 elegidas por el nivel elemental de alemán que pone en evidencia la intensidad de la transferencia intercultural y el nivel de interlengua de los alumnos:

Situación 1: Los apuntes (Estás en clase y le pides a un(a) compañero/a que te deje sus apuntes).

Alumno 1: „Hallo, kannst du leihen deine Hefte mich?“

Alumno 2: „Entschuldigung, kannst du mir helfen?“

Alumno 3: „Möchte ich schreiben ihre Heft?“

Alumno 4: „Mein guter Mitschüler, kannst du mir dein Heft leihen?“

Alumno 5: „Bitte, ich möchte dein Heft.“

Alumno 6: „Bitte dich, kannst du mir die Noten aus der letzten Vortrag geben?“

Alumno 7: „Hallo, Leihst du mir Notizen bitte? Danke.“

Alumno 8: „Hey, du, ich brauche dein Heft.“

De los factores sociales empleados por nuestros informantes destacan los saludos sobre todo por su ocurrencia y poca variedad: „Guten Tag“, y „Hallo“ con el 40%. El 20% de los alumnos enunció sus peticiones en la comunicación formal con el profesor o interlocutor desconocido sin el tratamiento correspondiente; tan sólo el 20% de los estudiantes empleó el tratamiento correspondiente al profesor (en la cultura eslovaca y alemana): „Herr Professor“, „Herr Lehrer“; y por último, los estudiantes usaron las combinaciones de varias fórmulas de tratamiento (10%): „Guten Tag, Herr Professor“; o algunos captadores de atención (5%) – „Entschuldigung Bitte“.

Situación 2: Teléfono (*Estás en el despacho de un(a) profesor(a) y te acuerdas de que tienes que hacer urgentemente una llamada telefónica. No hay ningún teléfono público cerca y le pides a tu profesor(a) que te deje usar el teléfono de su despacho*).

Alumno 1: „Guten Tag, bitte kann ich sein Telefon leihen und telefonieren?“

Alumno 2: „Entschuldigen Sie mir bitte, ich muss nach Hause anrufen.“

Alumno 3: „Kann ich euer Telefon benutzen?“

Alumno 4: „Möchte ich telefonieren jetzt? Es ist wichtig.“

Alumno 5: „Herr Professor, ich brauche ihre Hilfe. Können Sie mir ihres Handy leihen? Ich muss anrufen.“

Los informantes tienden a usar diferentes factores sociales en la comunicación formal e informal dependiendo de la presencia e intensidad de la distancia social y del poder social en las situaciones. Por lo tanto, los dos tipos de comunicación difieren en el uso de las distintas formas de captar la atención del oyente: en la comunicación informal a través de las formas más variadas de saludar a las personas, de usar el nombre de pila o pasar directamente al acto nuclear de la petición sin cualquier tipo de tratamiento, y de la comunicación formal de usar otro tipo de fórmulas del tratamiento (títulos académicos o diferentes formas de saludar y captar la atención del oyente).

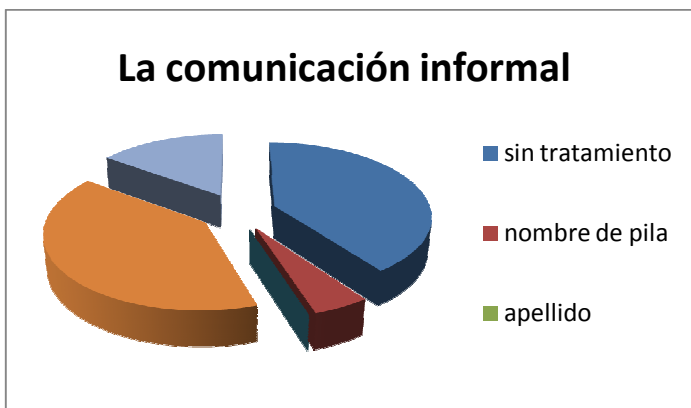


Gráfico 1: Presencia de indicadores sociales en la comunicación informal en las peticiones

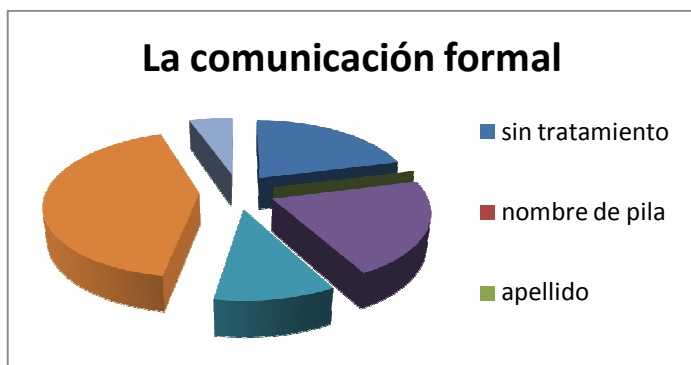


Gráfico 2: Presencia de indicadores sociales en la comunicación formal en las peticiones

2.4.2 Uso de los verbos modales en alemán por los estudiantes eslovacos

El uso apropiado de los verbos modales en las peticiones resulta para nuestros alumnos complicado, sobre todo la distinción semántica entre los

verbos: *können*, *möchten* y *dürfen*, y el uso correcto de las oraciones condicionales y afirmativas.

El Gráfico 3 ilustra la tendencia en los estudiantes eslovacos a formar las oraciones condicionales con el verbo modal *können*, aunque la forma de tal uso no sea correcta o que en el resto de las oraciones empleen el modo afirmativo. No obstante, detectamos unas oraciones en las que los estudiantes forman el condicional correctamente, aunque sea el único caso del uso correcto del verbo modal *mögen*. Se observa también el uso erróneo del modo condicional en el siguiente tipo de oraciones: „*würden Sie so lieb sein...*“, etc., excepto algunas de las peticiones formadas correctamente (2 %): „*Wären Sie so liebenswürdig?*“. Los alumnos optaron también por emplear diferentes movimientos de apoyo de la petición, por ejemplo, las peticiones de disculpas (18 %): „*Entschuldigung, Sorry*“, o diferentes tipos de insistencias (20 %): „*bitte, bitte schön, Seien Sie so gut, ...*“, o el agradecimiento (12 %) – „*danke, danke schön*“.

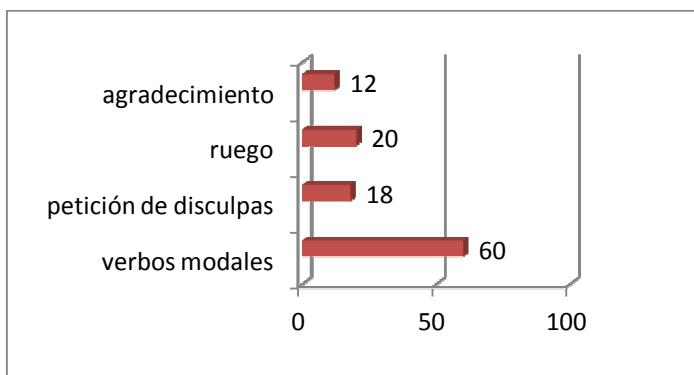


Gráfico 3: Presencia del elemento de cortesía verbal en las situaciones de la comunicación formal y el uso del condicional en las peticiones.

Vemos que el verbo más empleado por los estudiantes es el verbo *können* (93 %) mientras que los verbos *mögen* (5 %) y *dürfen* (2 %) aparecen excepcionalmente en sus peticiones.

Los estudiantes de primer curso de enseñanzas universitarias matriculados en la asignatura Alemán para Fines Específicos, además después de haber declarado la aprobación de uno de los exámenes de bachillerato (nivel B) en la lengua alemana en el curso académico anterior, deben tener unos conocimientos básicos sobre el sistema lingüístico de alemán igual que

deben expresarse (dentro del nivel adquirido declarado) en las situaciones cotidianas en esta lengua. Sin embargo, y por más asombro que no cause, el 95 % de los estudiantes no es capaz de reaccionar adecuadamente a las situaciones cotidianas en las que se les pide expresarse con rapidez y eficiencia en la lengua extranjera. Los estudiantes tienden a traducir literalmente del eslovaco a la L2 y usar las formas de interlengua individual, por ejemplo formando unas nuevas “palabras”: en vez de emplear el verbo „*anrufen*“ en la situación correspondiente formaron los alumnos un verbo „cuasi alemán“ „*telefonieren*“, o usaron el sustantivo „*Mobil*“ en vez de „*Handy*“, etc. También cometieron errores en la declinación de los sustantivos y pronombres, en el uso correcto de los artículos y en la conjugación de los verbos. Los alumnos tampoco distinguen las acepciones básicas de los verbos *mögen* y *können* y se confunden al emplear los dos verbos: „*Möchtest du ausgemacht de Musik?*“, o aplican el verbo „*können*“ en vez del verbo „*dürfen*“ – „*Kann ich Telefon leihen?*“.

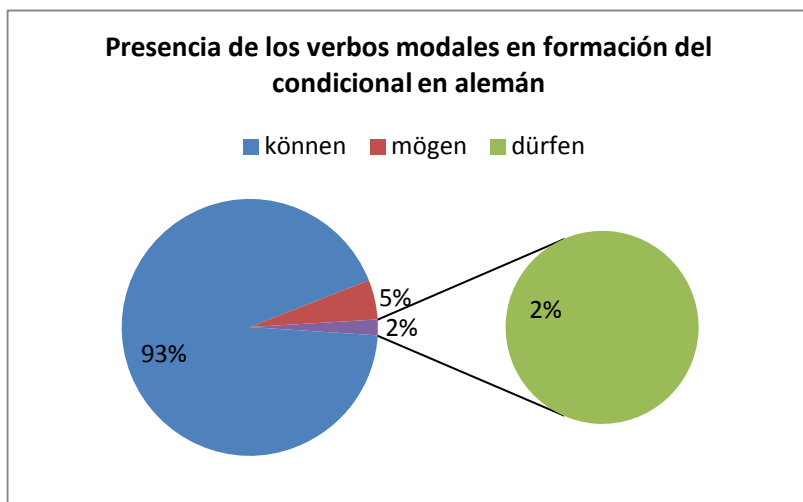


Gráfico 4: Presencia de los verbos modales en la formación del modo condicional en alemán.

Del uso incorrecto de los sustantivos (y de las acepciones básicas de los sustantivos) ya hemos introducido el ejemplo: – „*Kann ich telefonieren, weil ich meine Telefon kaputt habe?*“. Destaca por su frecuencia también el uso inapropiado del tuteo en la comunicación formal – „*Ich brauche Ihre Hilfe. Hilfst du mir?*“, etc. Lo que más parece confundir a los alumnos es la

elaboración de las subordinaciones, por lo que es muy común encontrar estructuras complejas erroneas en cuanto a las normas sintácticas, las conjunciones, el orden de las palabras, etc.

El uso correcto de las normas observamos tan sólo en el 5 % de los casos – „Könntest du mir bitte, deine Notizen leihen? Ich war in der letzten Woche krank“, „Herr Professor, darf ich Ihr Telefon benutzen? Ich brauch dringend nach Hause anrufen“. El 30 % de los cuestionados emplea correctamente las acepciones diferentes de los sustantivos y tan sólo un 10% empleó las normas de la sintaxis correctamente en las oraciones siguientes: „Gestatten Sie bitte, dass ich mich vorstelle? Leihen Si mier Ihres Buch, weil es in der Bibliothek nich mehr gibt?“

2.4.3 Análisis de las peticiones en el contexto de los indicadores expresivos y afectivos

Entre los indicadores expresivos llamó nuestra atención el uso de los mecanismos aduladores (y cumplidos), las expresiones afectivas directas, los preparadores y los minimizadores empleados por los alumnos para mitigar actos potencialmente amenazantes (la imagen positiva del oyente).

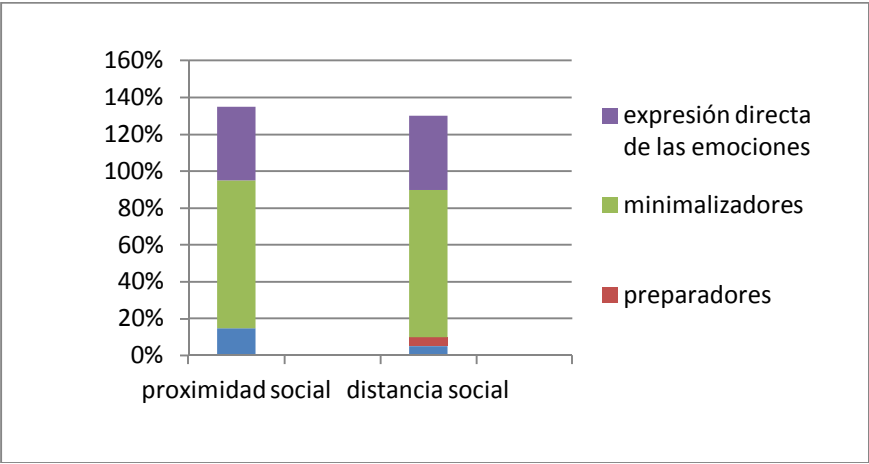


Gráfico 5: Presencia de los indicadores afectivos en la comunicación informal y formal.

Puesto que la interacción se concibe como algo potencialmente conflictivo, en la que la imagen social se puede vulnerar o perder, la cortesía

tiene la función de mitigar y suavizar los actos de habla que amenacen la imagen social ya sea ésta positiva o negativa. Una de las formas de mitigar los actos de habla de peticiones consiste en formar los mecanismos aduladores, o sea los cumplidos.

Nuestros estudiantes prefieren emplear los cumplidos en el contacto informal/familiar (el 15 %), por ejemplo: „*Mein neter Mitschüler, Mein guter Mitschüler, hilfst du mir?, Du bist lieb, Du bist nett*“, o sea en situaciones de la proximidad social y ausencia del poder social en las que se sienten más cómodos y probablemente más sueltos. Sin embargo, en cuanto a los cumplidos apareció también una formulación inadecuada: „*Mein neter Mitschüler*“, ya que prácticamente no se utiliza en el lenguaje juvenil („*Mein guter Mitschüler, hilfst du mir?*“, „*Mein neter Mitschüler, kannst du mir dein Heft leihen?*“). La situación en la que menos se utilizan los cumplidos es la situación S3 (el 5 %), con el ejemplo: „*Sie sind Spezialist in diesem Gebiet, Si sind sehr geehrt*“.

Es curioso que los estudiantes no empleen los cumplidos en las situaciones de la presencia de distancia social para proteger la imagen positiva del oyente sino que los utilizan en las expresiones indirectas y en las situaciones de la proximidad social y del poder social ausente.

Un caso interesante desde el punto de vista interpretativo lo representan los preparadores (las fórmulas preparativas) aplicables en los diálogos con los oyentes desconocidos o con los interlocutores de distinto estatus social. En la situación S3 – en la que el alumno tenía que pedir a un profesor desconocido que le ayudara con su trabajo o recomendara una bibliografía – tan sólo un 5 % de los informantes aplicó los preparadores, por ejemplo: „*Guten Tag. Gestatten Sie, dass ich mich vorstelle. Ich heiße XY, wohne in (...) und studiere Mathematik. Ich schreibe Seminararbeit und brauche dazu das Buch XY. Dieses Buch war nicht in der Bibliothek, etc.* Para minimizar el efecto de la petición, y al mismo tiempo, para intensificar la formulación del enunciado los alumnos prefirieron el uso de los minimizadores de imposición con el porcentaje muy alto de presencia (80 %): „*Ich brauche nur ein paar Seiten aus diesem Buch, Kann ich nur ein paar Seiten kopieren? Ich brauche dieses Buch nur einen Tag*“, etc.

2.5 Conclusiones

En este trabajo hemos centrado nuestra atención en elaborar un análisis parcial de los datos obtenidos en las sesiones con nuestros alumnos de la L2-alemán para poder llevar a cabo una parte inicial de la evaluación global del

desarrollo de la competencia comunicativa integral de los estudiantes que terminaron este año el primer curso de los estudios en la Facultad de Pedagogía (UKF).

Los conocimientos obtenidos los consideramos fundamentales para poder ofrecer a los estudiantes unas nuevas formas de aprendizaje y desarrollo de la L2. Sin embargo, los resultados indican muy bajo nivel de conocimiento de la segunda lengua en los estudiantes al entrar en la universidad, a pesar de que aprobaron el examen de bachillerato de alemán en el mismo curso académico (antes de ingresar en la universidad). En los primeros meses del primer curso, la mayoría de los estudiantes no disponía de conocimientos básicos de gramática y sintaxis alemana (normas de declinación de los sustantivos, uso de los pronombres, conjugación de los verbos, léxico básico activo), ni hábitos comunicativos básicos automatizados para expresarse en la L2 con fluidez y eficiencia.

El objetivo principal de la asignatura Alemán para Fines Específicos consiste en preparar a los estudiantes para la comunicación en un contexto específico de la cooperación académica (y para que participen en diferentes proyectos de investigación y formación, y para que colaboren con los profesores y compañeros de diferentes universidades en Eslovaquia y en el extranjero). Sin embargo, los estudiantes del alemán siguen entrando en la universidad sin conocimientos del nivel declarado (nivel B – del bachillerato eslovaco) y los profesores que imparten este tipo de asignatura no pueden cumplir con sus objetivos en el primer o incluso en el segundo cuatrimestre del estudio de la asignatura.

Por los motivos expuestos tenemos el convencimiento de que la enseñanza de las lenguas extranjeras necesita de nuevos impulsos y procedimientos más eficaces sobre todo en cuanto a la individualización del aprendizaje, el desarrollo del autoconocimiento y de la autonomía de los estudiantes, o sea, aplicar los conocimientos recientes de la psicolingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y también ofrecer más oportunidades para automatizar el comportamiento comunicativo apropiado en la L2 a través de los conocimientos recientes de la pragmalingüística intercultural.

Sin embargo, y a pesar de toda la clase de dificultades descritas, los estudiantes intentan familiarizarse con la fuerza ilocutiva del acto de habla, y formar los actos ilocutivos. En la mayoría de los casos los estudiantes producen más bien los actos locutivos centrando su atención en el significado

de la oración y no en el empleo de los factores que favorezcan la fuerza ilocutiva del enunciado. Para expresar la cortesía los estudiantes intentaron usar los verbos modales, en la mayoría de los casos no identificaron la acepción del verbo correcta. En una situación de la distancia social los estudiantes prefieren unas expresiones indirectas, más convencionales y con más elementos de la fuerza ilocutiva – las peticiones de disculpas, los ruegos y los cumplidos.

De la categoría de los indicadores expresivos se emplearon algunos factores sobre todo los cumplidos y las expresiones emocionales lo cual también indica el bajo nivel de la habilidad lingüística pero, al mismo tiempo es una cuestión relacionada al estilo individual comunicativo (la personalidad del hablante y sus cualidades personales – asertividad, hostilidad, etc.), proceso de la codificación y decodificación, el registros usados (etapa de la postadolescencia, influencia del grupo social, amistades, etc.). En este sentido, resultaría interesante ampliar el espectro de interés por la investigación de las correlaciones entre la producción de los actos de habla y las variables de la personalidad del individuo.

No obstante, se trata de una situación alarmante, no tan sólo por la cuestión de escaso desarrollo de la pragmática en la enseñanza de lenguas, sino también por el fallo de la enseñanza y aprendizaje de los niveles elemental e intermedio.

Resulta obvio que lo que se ha dicho hasta este momento entraña también unas implicaciones pedagógicas claras. Si las producciones de ciertos actos de habla de los hablantes no nativos de alemán difieren tanto de los actos de habla alemanes y si esta divergencia puede afectar negativamente a la imagen del hablante extranjero, una consecuencia inevitable será prestar más atención a los aspectos relacionados con la pragmática y psicolingüística en las clases de L2.

Para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes proponemos diseñar un programa de la intervención lingüística basado en el aprendizaje activo y autónomo aprovechándose de las técnicas y métodos de solución de problemas, juegos de rol, simulación situacional y actividades del desarrollo de la identidad lingüística, autoestima y seguridad al comunicarse en la lengua extranjera, etc.

Convendría asimismo profundizar en la investigación acerca de los distintos métodos de la recopilación de datos diseñados para investigar las peticiones de disculpas, los agradecimientos, quejas, los cumplidos, etc. en la

perspectiva de los actos ilocutivos, de la fuerza ilocutiva de un enunciado (los factores sociales y expresivos), de los significados locutivos de las oraciones (factores lingüísticos – las acepciones de las palabras, oraciones, frases hechas, etc.), y de los actos perlocutivos (qué efecto tiene la comunicación en el interlocutor y qué comportamiento comunicativo provoca).

Bibliografía

ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E.: Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. En: *Artifara*, n. 5, (gennaio – dicembre 2005), sezione Scholastica, (Agosto, 2011).

<http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp>, ISSN: 1594-378X

BALLESTEROS MARTÍN, F. J.: La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de la exhortaciones impositivas. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 2001, pp. 171-207.

BROWN, P. – LEVINSON, S.: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DÍAZ PÉREZ, F. J.: *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén, 2003, 485 p.

ESCANDELL VIDAL, M. V.: Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. En: *Revista Español de Lingüística*, 25, 1, 1995, pp. 31-66.

ESCANDELL VIDAL, M. V.: Cortesía y relevancia. En: Haverkate, H. et al. (eds.): *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*. Diálogos Hispánicos 22, Amsterdam: Rodopi, 1998, pp. 7-24.

FELIX-BRASDEFER, J. C.: La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera”. En: Bravo, D. – Briz Gómez, A. (coords.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004, pp. 285-299.

FRASER, B.: Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 1990, pp. 219-236.

LANDONE, E.: Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE. MarcoELE. *Revista de didáctica ELE* / ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009, (Agosto, 2011).

PONS BORDERÍA, S.: *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros, 2005.

RICKHEIT, G. – SICHELSCMIDT, L. – STROHNER, H.: *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2007.

STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009.

STUBBS, M.: *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

El presente trabajo *fue elaborado* dentro del marco del Proyecto: El Programa de la Intervención Lingüística de la Agencia Nacional de Apoyo a la Ciencia e Investigación (APVV).

STRANOVSKÁ, E. – FRÁTEROVÁ, Z.: La Producción de los Actos de Habla de la Cortesía Verbal en el Contexto de la Psicolingüística y Pragmalingüística. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 192-214.

Resumen

El objetivo de este trabajo es acercarse, mediante el análisis de un acto de habla específico – la petición, a la relación entre el estudio psicolingüístico y pragmalingüístico de la producción de los actos de habla corteses de los cuales se ha sugerido que, al igual que las peticiones de disculpa, los agradecimientos y las quejas, presentan en el aprendizaje de segundas lenguas una categoría de interés específico por ser investigados desde el punto de vista de diferentes niveles de interlenguaje de los aprendices.

Palabras clave

producción de actos de habla, cortesía verbal, psicolingüística y pragmalingüística.

Extent: 53 728 characters

Authors

	PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD. works at the Department of English and Literature at the Faculty of Arts, Prešov University in Prešov. She received a Ph.D. in Educational Technology from Constantine the Philosopher University. Her thesis topic was using technologies in language teaching, which remains a major focus of her research. She is an author of number of articles, studies and textbooks. Contact: KAJL IAA FF PU v Prešove, 17. novembra 1, 080 01 Prešov, e-mail: ivana.cimermanova@unipo.sk
	Mgr. Zuzana Fráterová, PhD. teaches in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra (CPU) and in the Department of Slavonic and Romance Languages of University of Economics in Bratislava (UE). In 2008 she received her PhD from the Faculty of Pedagogy of CPU. She has published on applied linguistics (teachnig of foreign languages, pragmalinguistics and technology of education) and has participated in different national and international projects of investigation of education. Contact: Katedra slovanských a románskych jazykov Fakulta aplikovaných jazykov, EU v Bratislave; e-mail: zfraterova@euba.sk
	PaedDr. Danica Gondová, PhD. has been involved in English language teaching for over twenty years as a teacher, teacher trainer, and ELT materials development. Since 2003 she has been teaching EFL methodology at the Department of English Language and Literature at the Faculty of Humanities at Žilina University. In 2011 she received her PhD from the Pedagogical Faculty of Comenius University in Bratislava. Her research interests are focused on processes of proceduralization of language knowledge and CLIL. She has been a member of several successful research project focused on these research areas. Contact: KAJ FHV ŽU v Žiline, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina; e-mail: danica.gondova@fhv.uniza.sk



doc. PhDr. Jana Hartánská, PhD. is a highly experienced teacher. For 16 years, she taught the English and Slovak languages at secondary grammar schools. Since 1990 she has taught methodology of English at the Department of English and American Studies at Constantine the Philosopher University in Nitra (CPU). She is a teacher trainer and supervises the trainees' teaching practice at the Department. In 1998 she received her PhD. degree at the Faculty of Education, CPU, and in September 2011 she defended her habilitation work and will officially get the associate professor degree in January 2012. Her main fields of interests are new trends and approaches in TEFL, modern educational technologies, topics of teaching practice, foreign language policy in primary and secondary schools, and teaching English to young learners. She is an author and co-author of three monographs a number of teaching materials for students and more than 70 studies and articles presented both in Slovakia and abroad. She has organized and co-organized several national and international conferences.

Contact: KAaA FF UKF v Nitre, Štefánikova 64, 949 74 Nitra; e-mail: jhartanska@ukf.sk



doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. působí na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zaměřuje se především na výuku didaktiky němčiny jako cizího jazyka a ve své vědecko-výzkumné činnosti se věnuje zkoumání procesů učení a vyučování cizích jazyků v následujících oblastech: strategie učení cizímu jazyku, výuka cizích jazyků u žáků s vývojovými poruchami učení, mnohojazyčnost a výuka němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině a expertnost učitele cizích jazyků. Je autorkou řady vědeckých studií, odborných knih i studijních textů.

Kontakt: Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 9, CZ-603 00 Brno
Tel. +42 549 494 784, e-mail: janikova@ped.muni.cz



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

Kontakt: KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, e-mail: ljechova@ukf.sk



Doc. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. is an experienced teacher of comparative (Slovak-English) phonetics and phonology. She is an author of five books focused on the aspects of English pronunciation of non-native speakers. She is a member of the Slovak Linguistic Association in the Slovak Academy of Sciences and the International Linguistic Association in the USA. She is the Editor of the Journal of Interdisciplinary Philology and a member of the editorial boards of several Slovak and foreign linguistic journals.

Contact: KAJ FHV ŽU v Žiline, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina; e-mail: zdena.kralova@fhv.uniza.sk



doc. Zuzana Straková, PhD. is a TEFL specialist and has been teaching and working with pre-service trainees, trainers and in-service teachers since 1991. She is the head of English Language and Literature Department at the Institute of British and American Studies at the Faculty of Arts, Prešov University. Recent years of her research has been devoted to TEYL. She has supervised several successful projects with this orientation and has piloted several innovative approaches in her own YL classes. She has conducted numerous lectures, seminars and workshops for pre-service and in-service English language teachers.

Contact: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17 novembra č. 1 081 16 Prešov, Slovakia; e-mail: strakova@unipo.sk



PaedDr. Eva Stranovská, PhD. teaches in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. In 2004 she received her PhD from the Faculty of Social Sciences and Health Care of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has published on applied linguistics (psycholinguistics, pragmalinguistics, and sociolinguistics in teaching foreign languages) and has created (and is using in her classes) an innovative linguistic programme for foreign languages teachers and teacher trainees.

Contact: KLIS PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: estranovska@ukf.sk



Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD. is an experienced and internationally acclaimed teacher and teacher trainer in TEFL. She has been training teacher trainees and in-practice teachers of English for almost 40 years, being the author of many textbooks of English for primary schools, language schools and more than 200 studies and papers presented both in Slovakia and abroad. She has been a member of numerous scientific and editorial boards, state exams committees, and a long-time member of the Editorial Board of Cizí jazyky journal. She is the President of SAUA/SATE – the Slovak Association of Teachers of English. Currently, she supervises the national project of continual training of teachers of foreign languages for young learners at primary schools.

Contact: KAaA FiFUK Bratislava, Gondova 2, Bratislava; e-mail: tandlichova@fphil.uniba.sk

Scientific Board of Masaryk University:

prof. RNDr. Zuzana Došlá, DSc.

Mgr. Michaela Hanousková

doc. PhDr. Jana Chamonikolasová, Ph.D.

doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.

doc. PhDr. Růžena Lukášová, CSc.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

PhDr. Alena Mizerová

prof. RNDr. Jana Musilová, CSc.

Mgr. Petra Polčáková

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Mgr. Iva Zlatušková

Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Current Issues in Teaching Foreign Languages

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (ed.)

Published by Masaryk University in 2011

First edition, 2011

80 copies

Printed by Books Print, s. r. o., I. P. Pavlova 69, 720 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-5608-4