

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta

Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole

Silvia Pokrivčáková a kol.

Brno 2009

Publikácia **Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole** vznikla ako súčasť realizácie a zahŕňa výsledky projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.



SlovakEdu



Autori:

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
PaedDr. Danica Gondová
PhDr. Božena Horváthová, PhD.
PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
Mgr. Eva Reid
PhDr. Ivana Šimonová, PhD.
Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD.
Mgr. Andrea Užáková
PhDr. Lucia Winklerová, PhD.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.
Doc. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.

© Silvia Pokrivčáková a kol., 2009

ISBN 978-80-210-4974-1

OBSAH

Úvod	5
Niektoré nosné aspekty súčasného riešenia zámerov novej Koncepcie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ Eva Tandlichová	7
Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia a pozornosti Silvia Pokrivčáková	29
Jazykové nadanie a jeho pedagogicko-psycho-sociálny aspekt Jana Duchovičová	43
Integrácia žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami – Konkrétny príklad z národnostne zmiešaného prostredia Andrea Užáková	72
Kurikulárna reforma na Slovensku – interkultúrne aspekty výučby anglického jazyka v pedagogickej dokumentácii pre prvý stupeň základných škôl Eva Reid	88
Aspekty metodiky CLIL vo vyučovaní cudzieho jazyka pomocou e-learningu spojené s rozvojom učebných stratégií študentov Božena Horváthová	107
Children songs in TEFL by CLIL or by HDEE Lucia Winklerová	142
Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka Danica Gondová	161
Vyučovanie cudzojazyčnej výslovnosti Zdena Kráľová	182
The effective e-learning applied in foreign language instruction Ivana Šimonová	198

Úvod

Publikácia, po ktorej práve siahate, sa venuje aktuálnym otázkam lingvodidaktiky (teórie a praxe vyučovania materinských a cudzích jazykov) a vyučovania kultúry v kontexte multikultúrnej spoločnosti. Autori jednotlivých štúdií sa výberovo venujú konkrétnym oblastiam pedagogickej praxe, ktoré v súčasnosti najviac vystupujú do popredia a vyžadujú si zvýšený záujem teoretikov i praktických metodikov vyučovania jazykov a kultúr.

Hodnoteniu prvého roka realizácie Koncepcie vyučovania cudzích jazykov na ZŠ a SŠ sa v úvodnej štúdií monografie venuje Eva Tandlichová. Otázky výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami patria v súčasnom období medzi najaktuálnejšie, preto sa jej v monografii venujú až tri štúdie. Silvia Pokrivčáková sa zameriava na vyučovanie cudzích jazykov pre žiakov s poruchami pozornosti a učenia, problematike nadaných detí a konkrétne otázkam jazykového nadania žiakov sa venuje Jana Duchovičová a napokon analýzu konkrétnej pedagogickej situácie integrovania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami na národnostne zmiešanom území ponúka Andrea Užáková. Vyučovanie cudzích kultúr a jeho miesto v kurikulárnej reforme na Slovensku si za predmet svojho výskumného záujmu vybrala Eva Reid. Vo svojej štúdií prináša prvotné výsledky analýzy pedagogickej dokumentácie pre predmet anglický jazyk na 1. stupni základných škôl. Problematike integrovaného vyučovania cudzích jazykov prostredníctvom metodiky CLIL sa venujú štúdie Boženy Horváthovej a Lucie Winklerovej. Neutíchajúcej potrebe aktivizácie učebnej činnosti žiakov a rôznym možnostiam realizácie tohto cieľa sa venujú štúdie Danice Gondovej a Zdeny Kráľovej, ktorá sa zamerala špecificky na oblasť rozvoja cudzojazyčnej výslovnosti žiakov. Predkladaná monografia sa nemôže vyhnúť ani otázkam efektívneho využívania moderných médií vo vyučovaní cudzích jazykov a kultúr. Túto oblasť pokrýva štúdia Ivany Šimonovej.

Veríme, že predkladaná monografia dokáže splniť svoj hlavný cieľ: sprostredkovať širokej pedagogickej verejnosti najnovšie výsledky poznania a že v nej čitatelia nájdu mnoho inšpiratívnych myšlienok a nápadov, ktoré im umožnia neprestajne skvalitňovať a zefektívňovať svoju profesionálnu činnosť v oblasti výchovy a vzdelávania.

Autori

NIEKOTRÉ NOSNÉ ASPEKTY SÚČASNÉHO RIEŠENIA ZÁMEROV NOVEJ KONCEPCIE VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA ZŠ A SŠ

Eva Tandlichová

Znalosť a ovládanie cudzích jazykov patrilo vždy k podstatným charakteristikám vzdelanosti. Akosi jednotiacou líniou bola väčšinou snaha o čo najväčšiu účinnosť a efektívnosť v komunikácii, ktorej je jazyk neoddeliteľnou súčasťou. Preto už od 70-tych rokov dvadsiateho storočia v rámci rôznych reforiem uvažujeme nad formami a metódami pre uľahčenie osvojenia cudzieho jazyka. Didaktici v spolupráci s príbuznými odborníkmi vždy hľadali spoločný jazyk pre definovanie zodpovedajúceho obsahu učebných osnov, študijných plánov, učebníc a učebných materiálov na podporu odbúrania komunikačných bariér pre efektívnu medzinárodnú komunikáciu. Definuje to aj Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR), ktorý považujeme v súčasnosti za najkomplexnejší materiál, akési naznačenie pomyselnéj línie pre výučbu a osvojovanie si cudzích jazykov. SERR slúži celkovému zámeru Rady Európy tak, ako to je uvedené a Odporúčaniami (82) 18 Výboru ministrov Rady Európy, s dôrazom na tri základné princípy:

Bohaté dedičstvo odlišných jazykov a kultúr v Európe je cenným spoločným zdrojom, ktorý treba ochraňovať a rozvíjať a že treba vyvinúť veľké úsilie v oblasti vzdelávania, aby sa táto odlišnosť premenila z komunikačnej bariéry na zdroj vzájomného obohatenia a porozumenia.

Iba lepším poznaním európskych moderných jazykov bude možné sprostredkovať komunikáciu a interakciu medzi Európanmi s rozličnými materinskými jazykmi, aby sa zvýšila mobilita v rámci Európy, vzájomné porozumenie a spolupráca a aby sa prekonali predsudky a diskriminácia.

Členské štáty pri prijímaní alebo príprave národných stratégií v oblasti učenia sa a výučby moderných jazykov môžu dosiahnuť lepšie zblíženie na európskej úrovni prostredníctvom vhodných opatrení v prospech trvalej spolupráce a koordinácie stratégií.

V úsilí o dodržiavanie týchto princípov Výbor ministrov vyzval vlády členských štátov:

(F14) aby podporovali národnú a medzinárodnú spoluprácu vládnych aj mimovládnych inštitúcií zaoberajúcich sa prípravou metód výučby a evaluácie v oblasti učenia sa moderných jazykov a tvorbou a používaním materiálov, ako aj spoluprácu s inštitúciami, ktoré sa zaoberajú tvorbou a používaním multimediálnych materiálov;

(F17) aby prijali opatrenia potrebné na ukončenie zriadenia účinného európskeho systému výmeny informácií, ktorý pokrýva všetky aspekty učenia sa, výučby a výskumu jazykov, a to s maximálnym využitím informačných technológií.

Rada pre kultúrnu spoluprácu, jej Výbor pre vzdelávanie a Sekcia moderných jazykov sa takto usiluje povzbudzovať, podporovať a koordinovať úsilie vlád členských štátov a mimovládnych inštitúcií o zlepšenie učenia sa jazykov v súlade s týmito základnými zásadami a zvlášť s opatreniami na realizáciu všeobecných opatrení uvedených v Prílohe k Odporúčaniu (82)18:

1. Zabezpečiť, aby všetky vrstvy obyvateľstva mali v čo najväčšej miere prístup k účinným prostriedkom získavania vedomostí z jazykov ostatných členských štátov (alebo iných komunit v rámci vlastnej krajiny) a k získaniu takých zručností pri používaní týchto jazykov, ktoré im umožnia uspokojovať ich komunikačné potreby, osobitne:
 - 1.1 riešiť každodenné životné situácie v cudzej krajine a v tom istom pomáhať cudzincom, ktorí sú v ich vlastnej krajine;
 - 1.2 vymieňať si informácie a nápady s mladými ľuďmi a dospelými, ktorí hovoria iným jazykom a sprostredkovať im svoje myšlienky a pocity;
 - 1.3 viac a lepšie chápať spôsob života a myslenia iných národov a ich kultúrne dedičstvo.
2. Propagovať, povzbudzovať a podporovať úsilie učiteľov a učiacich sa, aby na všetkých úrovniach vo vlastnej situácii aplikovali zásady tvorby systémov učenia sa jazyka (ako sa tieto systémy postupne vyvíjajú v rámci programu Rady Európy „Moderné jazyky“) týmito spôsobmi:
 - 2.1 v učení sa a vyučovaní jazykov vychádzať z potrieb, motivácie, vlastností a možností učiacich sa;
 - 2.2 čo najjednoduchšie definovať hodnotné a realistické ciele;
 - 2.3 vyvíjať vhodné metódy a materiály;
 - 2.4 vyvíjať vhodné formy a nástroje na hodnotenie študijných programov.
3. Na všetkých stupňoch vzdelávania propagovať výskumné a vývojové programy vedúce k zavedeniu najvhodnejších metód a materiálov, ktoré by umožnili rozličným vrstvám a typom študentov získavať komunikačnú zdatnosť, primeranú ich konkrétnym potrebám.

Preambula k Odporúčaniu (98)6 opakovane zdôrazňuje politické ciele svojej činnosti v oblasti moderných jazykov takto:

Pripraviť všetkých Európanov na výzvy vyplývajúce z intenzívnej medzinárodnej mobility a užšej spolupráce nielen vo vzdelávaní, kultúre a vede, ale aj v obchode a priemysle.

Účinnejšou medzinárodnou komunikáciou propagovať vzájomné porozumenie a toleranciu, úctu k rôznym identitám a ku kultúrnej rôznorodosti.

Udržať a ďalej rozvíjať bohatstvo a rôznorodosť európskeho kultúrneho života lepším vzájomným poznaním národných a regionálnych jazykov, vrátane tých, ktoré sa vyučujú v menšom meradle.

Uspokojovať potreby viacjazyčnej a multikultúrnej Európy žiaducim rozvojom schopnosti Európanov navzájom komunikovať cez lingvistické a kultúrne hranice, čo si vyžaduje, aby kompetentné orgány podporovali trvalé celoživotné úsilie, založené na organizovanom základe a financované na všetkých úrovniach vzdelávania.

Predchádzať nebezpečenstvám, ktoré by mohli vzniknúť marginalizáciou tých, ktorí nedisponujú spôsobilosťami potrebnými na komunikáciu v interaktívnej Európe.

Prvá vrcholná schôdzka hláv štátov charakterizovala tieto ciele ako osobitne naliehavé a xenofóbiu a ultranacionalistické prejavy neznášanlivosti ako hlavné prekážky európskej mobility a integrácie a za hlavnú hrozbu pre európsku stabilitu a zdravo fungujúcu demokraciu. Druhá vrcholná schôdzka určila vzdelávanie za hlavný cieľ pre demokratické občianstvo, čím zdôraznila tento ďalší cieľ, ktorý sledovali nedávne projekty: propagovať také metódy výučby moderných jazykov, ktoré posilnia nezávislosť myslenia, posudzovania a konania v spojení so spoločenskými zručnosťami a spoločenskou zodpovednosťou.

Vo svetle týchto cieľov Výbor ministrov zdôraznil pre prítomnosť aj pre budúcnosť „politickú dôležitosť rozvoja konkrétnych oblastí pôsobenia, akými sú stratégie pre diverzifikované a intenzívne učenie sa jazykov, aby sa rozširovala viacjazyčnosť v paneurópskom kontexte“ a poukázal na prínos ďalšieho rozvoja kontaktov a výmen vo vzdelávaní a využívaní celého potenciálu nových komunikačných a informačných technológií¹.

Inak povedané, viacjazyčnosť (čiže ovládanie dvoch a viacerých jazykov) je v súčasnosti európskou nevyhnutnosťou, ktorá je neoddeliteľná od plurikulturalizmu, t. j. ovládania a rešpektovania inakosti kultúr mnohonárodnej Európy a sveta. Táto nová situácia si vyžaduje, aby sa žiaci a študenti pripravovali na túto skutočnosť a budúcnosť už v cudzojazyčnej triede. To znamená, že učiteľ cudzieho jazyka by si mal byť vedomý potreby rešpektovať jednotu jazyka a kultúry pre úspešné komunikovanie s inými, a teda mal by mať zodpovedajúce vedomosti a príslušné zručnosti, a to nielen preto, že nás na to upozorňuje SERR, ale aj preto, lebo jednotu jazyka a kultúry je danosť. To znamená, že ide o rozvíjanie interkultúrnej kompetencie, so zreteľom na rešpektovanie ilokučných a perlokučných rečových aktov v kontexte sociokultúrneho správania sa partnerov v komunikácii. Čím chceme parafrázovať Savignona², že jazyk nie je individuálne správanie, ale komplex mnohých symbolických systémov, ktoré členovia danej spoločnosti používajú vo vzájomnej

¹ *Common European Framework of Reference for Languages*. 2001. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-80313-6.

² SAVIGNON, S. J. 1998. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts. In: Byram, M. -- Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP, s. 204--221. ISBN 9780521623766.

komunikácii. Inak povedané, ak chceme byť úspešní v komunikácii s cudzincom, čo nemusí byť vždy rodený hovoriaci, treba si neustále uvedomovať, že každý je súčasťou svojho kultúrneho kontextu, ktorý si prináša do kontaktu s ostatnými, napriek tomu, že vo vzájomnej komunikácii partneri používajú spoločný cudzí jazyk, napr. angličtinu.

Interkultúrna kompetencia však ide ruka v ruke s lingvistickou a pragmatickou kompetenciou. Sú to tri neodmysliteľné súčasti cudzojazyčného vyučovania. **Lingvistická kompetencia** je bázou vo všetkých svojich zložkách, t. j. lexikálne, fonologické, syntaktické vedomosti a zručnosti a ďalšie dimenzie jazyka ako systému, bez ohľadu na sociolingvistickú hodnotu jeho variácií a pragmatické funkcie rozličných spôsobov jeho používania. **Sociolingvistická kompetencia**, ktorá sa vzťahuje na sociokultúrne podmienky používania jazyka. Svojou citlivosťou voči spoločenských konvenciám (pravidlá zdvorilosti, normy, ktorými sa riadia vzťahy medzi generáciami, pohlaviami, triedami a sociálnymi skupinami, jazyková kodifikácia určitých základných rituálov v živote komunity) sociolingvistická zložka výrazne ovplyvňuje celú jazykovú komunikáciu medzi predstaviteľmi rozličných kultúr, hoci sa často stáva, že účastníci komunikácie si jej vplyv vôbec nemusia uvedomovať. Pomáha rozvíjať aj **pragmatickú kompetenciu**, ktorá sa zaoberá funkčným využitím lingvistických zdrojov (tvorenie jazykových funkcií a rečových aktov), vychádzajúc zo scenára zaužívaných noriem a tradícií toho-ktorého cudzieho jazyka. Zaoberá sa, napríklad aj zvládnutím jazykových prejavov, ich súdržnosťou a vnútorným usporiadaním či identifikáciou typov textov a ich štruktúrou.

So zreteľom na vyššie uvedené sa vo svojom príspevku sa preto sústredím na:

- osobnosť učiteľa a jeho meniacich sa rol;
- pochopenie významu ďalšieho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov;
- základné atribúty nového projektu ďalšieho vzdelávania učiteľov na prvom stupni ZŠ.

1. Osobnosť učiteľa a jeho meniace sa roly

A primary concern for nearly every teacher is the difference we each intuit in the males and females we teach. We all know that there is immense overlap between the genders, and that each child is an inherently sacrosanct individual not to be limited by a gender stereotype, but we also know that boys and girls learn differently right before our eyes. (Michael Gurian)

Vyššie uvedené myšlienky M. Guriana podčiarkujú fakt, že dievčatá a chlapci sa líšia nielen vzhľadom, ale rôznym prístupom k učeniu, rôznymi spôsobmi učenia sa. Toto poznanie je dôležité pre učiteľa na prvom stupni základnej školy aj preto, že o osobnosti učiteľa hovoríme vždy v kontexte vyučovacieho procesu, v ktorom prebieha pedagogická komunikácia medzi učiteľom a žiakom. To znamená, že vzťah učiteľ-žiak zohráva významnú úlohu pri realizácii tohto procesu. Nie je to inak ani

v cudzojazyčnom vyučovacom procese. Z diachrónneho pohľadu sa rôzne výskumy u nás i v zahraničí orientovali na to, či ide o vyučovanie orientované na učiteľa, alebo vyučovanie orientované na žiaka. „Také koncepcie vyučování, které jako svá východiska uvádějí konstruktivistický přístup ke skutečnosti, chápou vyučování jako proces, v němž jde o aktivní interakci mezi vyučujícím učitelem, který pracuje s určitými cíli a zprostředkuje žákům učivo, a žákem, který se učí. Vědění žáků se vytváří v neustálem dialógu mezi tím, co žáci již znají, a tím, co je nové“³.

V SERR a Portfóliu sa táto všeobecná premisa vyučovania zameraného na žiaka ako jeho subjektu premietla do zdôraznenia faktu, že žiak, učiaci sa cudzí jazyk je samostatnou identitou, ktorú by mal učiteľ cudzieho jazyka rešpektovať a snažiť sa o uplatnenie autonómie vo výučbe cudzieho jazyka. Nedá sa nevrátiť ku J. A. Komenskému, ktorý nielen, že podčiarkoval kľúčovú úlohu osobnosti učiteľa, bez ktorého nemožno hovoriť o úspešnom žiakovi, ale uvedomoval si, čo je pre človeka potrebné, t. j. že je sám sebe potrebný, teda má sám seba poznať, sám seba riadiť a sám seba užívať. Má sám seba od ostatného sveta rozpoznávať a uvedomovať si, v čom je rozdiel medzi ním a ostatnými. Má sa snažiť povzniesť ku svojej vlastnej životospráve, k sebaurčeniu, sebauplatneniu, k samostatnosti, k svojej iniciatíve a autonómii, aby nemusel byť v područí druhých, ani aby im nebol na obtiaž, a teda, aby sa nemusel na nikoho a žiadneho cudzieho tvora spoliehať. Autonómne učenie je teda „jedným typom učenia, t. j. jednou z možností aktívneho a tvorivého rozširovania možností človeka, jeho schopnosti prispôbiť sa novej situácii. Inak povedané, je to schopnosť jedinca neuspokojiť sa s dosiahnutým, ale činorodo napredovať vo svojom zdokonaľovaní sa v presnosti a plynulosti v cudzom jazyku, a tak pochopiť, že to je nekonečný príbeh, ktorý sa deje nielen prostredníctvom inštitucionálnej výučby, ale predovšetkým samostatným učením(sa) až do dospelosti. To je proces, prostredníctvom ktorého sa mení chovanie jednotlivca, v našom prípade v kontakte s cudzojazyčným prostredím. Ak sa ešte navyše deje na základe slobodného rozhodnutia jednotlivca čiže uplatnením jeho autonómie, možno aplikovať Maslowove závery, že sa tým otvárajú učiacemu sa cudzí jazyk neohraničené možnosti vlastného rastu a rozvoja, ale predovšetkým uvedomenia si vlastnej zodpovednosti za to o koľko a v akej kvalite sa moje úsilie posunie smerom k „vrcholu pyramídy“, teda k mojím cieľom a potrebám v oblasti ovládania cudzieho jazyka. To je neoddeliteľne späté s efektívnym vplyvom vnútornej motivácie a pozitívnych incentív, pretože bez motivácie, ako vieme, neexistuje žiadna činnosť, ani učenie a osvojovanie cudzieho jazyka, ani úspešné pôsobenie učiteľa cudzieho jazyka“⁴.

³ SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, s. 119. ISBN 80-85866-33-1.

⁴ TANDLICOVÁ, E. 2004. Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: Ries, L. -- Kollárová, E. -- Hanzlíková, M. -- Chďera, R. -- Mothejzíkóv, J. -- Tandlichová, E. -- Zajícová, P. *Svt cizích jazyků Svet cudzích jazykov DNES*. Praha: Didaktis, s. 75–76. ISBN 80-89160-11-5.

Autonómia je sociálny proces, ktorý je založený na schopnosti spolupráce, ale aj schopnosti seba-reflexie a seba-hodnotenia – aj na strane učiteľa. Všetky definície autonómneho učenia (sa) stoja v podstate na dôležitosti ochoty a motivácie učiaceho sa prevziať veľký podiel zodpovednosti za to, čo a koľko sa naučí a do akej hĺbky, a to nielen v škole, ale aj v domácej príprave. Inak povedané, vyučovanie, v ktorom je žiak centrom celého procesu, by ho malo usmerňovať k samostatnosti a nezávislosti – podstaty humanistického prístupu. Usmerniť žiaka týmto smerom nie je jednoduchá úloha, ktorú plní predovšetkým učiteľ. V mladšom školskom veku snáď ani nemôžeme žiadať od žiaka, aby hneď:

- poznal svoje potreby a produktívne spolupracoval s učiteľom cudzieho jazyka pri tvorbe cieľov a obsahu osvojovania cudzieho jazyka;
- vedel ohodnotiť kvalitu osvojenia prostredníctvom seba-reflexie a seba-hodnotenia;
- vedel samostatne pracovať s učebnicou alebo iným učebným materiálom;
- vedel samostatne vyhľadávať informácie;
- vedel aktívne a tvorivo pristupovať k riešeniu úloh, cvičení;
- vedel si správne zadeliť čas;
- uvedomil si, že učiteľ cudzieho jazyka je jeho poradca a pomocník.

Niečo však možno urobiť už od prvého kontaktu s cudzím jazykom aj v mladšom školskom veku, najmä ak pochopením roly autonómie dieťaťa mu vytvoríme podmienky, v ktorých sa môže prejaviť, a snažíme sa rešpektovať výsledky moderných výskumov, že čím skôr sa dieťa začne učiť cudzí jazyk, tým ľahšie a efektívnejšie si ho osvojí a to najmä vtedy, keď učiteľ cudzieho jazyka pochopí predovšetkým svoju kľúčovú úlohu ako na to upozorňuje A. Nelešovská: „Tvořivě humanistický styl výuky ...předpokládá tvořivého učitele. Ten se nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě. Učitel by tedy měl disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu“⁵.

Vychádzajúc z vyššie povedaného učiteľa cudzích jazykov by mali venovať viac pozornosti žiakovi, jeho osobnostným vlastnostiam a schopnostiam. Mám na mysli ten fakt, že každý žiak je autonómnou identitou a ako sme vyššie uviedli autonómnou identitou sú aj chlapci a dievčatá. Gurian upozorňuje, že sú medzi nimi rozdiely nielen

⁵ NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, s. 11–12. ISBN 80-247-0738-1.

vo fyzickom zjave, ale majú aj „different brains“⁶. Gurian ďalej upozorňuje učiteľov, že „there are many similarities between girls and boys in utero and once they are born. There are also many differences. Furthermore, the way child is nurtured can affect how he manifests his maleness and she her femaleness“⁷. Tieto individuálne rozdiely ovplyvňujú signifikantne aj proces učenia sa, a to aj osvojovania cudzieho jazyka. Dôležité však je uvedomiť si, že aj keď sú rozdiely medzi žiakmi jedno majú spoločné: všetci môžu v učení uspieť. Gurian vo svojej práci uvádza tieto kľúčové rozdiely medzi chlapcami a dievčatami: **štruktúrne rozdiely**, ktoré sa týkajú hlavne práce mozgových centier; **chemické rozdiely**, ktoré sa týkajú prítomnosti a fungovania hormónov, neurotransmitterov, proteínov či výživných látok; **procesné rozdiely**, ktorých jednou zložkou sú aj „language processing areas-these areas are different in the male and female brain. Whereas males tend to have areas centralized in the left hemisphere, females have multiple language processing areas in both hemispheres. As a result, females have more access to verbal resources than males, and therefore develop language earlier“⁸. To znamená, že učiteľ cudzieho jazyka si potrebuje uvedomiť, čo všetko zabezpečuje ľavá hemisféra a čo pravá. Ľavá hemisféra je napojená na pravú stranu tela, umožňuje spracovávať informácie sekvenčne a analyticky, generuje hovorenie, umožňuje rozoznávať čísla a slová, umožňuje senzitivitu na vonkajšie podnety, podporuje aritmetické operácie, a pod. Pravá hemisféra je napojená na ľavú stranu tela, umožňuje spracovávanie informácií holisticky a podporuje abstraktné myslenie, interpretuje jazyk neverbálne, pomáha rozpoznávať miesta, tváre, predmety, hudbu, umožňuje racionálne a matematické operácie, organizuje priestorové vnímanie, a pod. Treba to chápať tak, že aj keď výskumy dokázali, že sú medzi chlapcami a dievčatami rozdiely k učeniu a riešeniu úloh, obaja pracujú s oboma hemisférami, len u každého je jedna dominantnejšia, a preto im vyhovuje iný prístup k úlohám.

Pochopenie týchto rozdielov a podobností ide ruka v ruku s pochopením rôznych poznávacích štýlov, stratégií a inteligencií žiaka. Každý učiaci sa má v tomto zmysle aj svoje osobitné **štýly učenia sa**. „Jsou to subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jednotlivec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, poslopností, hloubkou, elaborovaností, flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně“⁹. Inak povedané, podľa toho, ktorý typ u žiaka prevláda

⁶ GURIAN, M. – STEVENS, K. – KING, K. 2008. *Strategies for Teaching Boys and Girls Elementary Level*. Jossey-Bass A Willey Imprint, USA, s. 1. ISBN 978-07879-9730-4.

⁷ Ibid., s. 11.

⁸ Ibid., s. 19.

⁹ MAREŠ, J. 1998. *Styly učení studentů a žáků*. Praha: Portál, s. 75. ISBN 80-7178-246-7.

pri osvojovaní cudzieho jazyka hovoríme o žiakovi, že je auditívny, vizuálny, introvertný, extrovertný, analytický, praktický a pod. Úspech práce učiteľa v triede je preto závislý aj od stupňa vyváženosti vyučovania a učenia sa. Teda od toho, do akej miery sa uplatňuje relevancia štýlov práce učiteľa a štýlov učenia a osvojovania cudzieho jazyka žiaka.

Povedané jednoduchšie – štýly učenia sú individuálne spôsoby učenia sa žiakov. Pritom treba zdôrazniť, že:

- to sú vlastné postupy, pri ktorých sa uplatňuje metakognitívne učenie sa (viem, ako sa mám učiť);
- sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky (ale menia sa);
- sú závislé od povahy učiva a predmetu;
- vedú k istému výsledku;
- vznikajú na vrodennom základe;
- rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších podmienok, do určitej miery ich možno ovplyvňovať a meniť¹⁰.

Na tomto mieste uvádzam malý dotazník, ktorý som niekoľkokrát prezentovala študentom pregraduálneho štúdia učiteľstva, ako aj skúseným učiteľom z praxe. Mnohí sa s podobnými otázkami veľmi do danej chvíle ani nezaoberali. Odporúčam čitateľom tejto štúdie venovať niekoľko minút týmto otázkam:

1. Zhodnotte sa. Aký ste typ učiteľa? Aké štýly učenia u vás prevládajú? Auditívny, vizuálny, extrovertný, intuitívny, analytický, globálny, praktický, audiovizuálny
2. Predstavte si, že ste vo svojej triede. Aké štýly vyučovania u vás prevládajú?
3. Poznáte štýly učenia sa vašich žiakov? Ktoré sú najfrekvencovanejšie?
4. Keď porovnáte svoje štýly vyučovania a štýly učenia sa vašich žiakov, do akej miery sa približujú?
5. Myslíte si, že by ste sa tým mali zaoberať? Diskutujete o týchto veciach aj so svojimi kolegami?

Vyššie uvedené podčiarkuje fakt, že štýly učenia sa u žiakov sú/môžu byť ovplyvnené štýlmi či výberom foriem a metód práce učiteľa cudzieho jazyka.

Štýly učenia sa majú charakter metastratégie. **Stratégie učenia sa** predstavujú vyšší celok, zložený z čiastkových zámerných postupov, pomocou ktorých žiak rieši úlohy. Inak povedané, žiak sa postupne učí využívať stratégie učenia sa, aby bol neskôr schopný prevziať zodpovednosť za riadenie svojho učenia. To je cieľ, ktorý sa v odbornej literatúre definuje ako „naučiť žiaka učiť sa učiť“ (learner training). Stratégie učenia majú podľa Mareša stránku zadania, percepčnú, intencionálnu, rozhodovaciu, realizačnú, kontrolnú i riadiacu, ale aj rezultatívnu. V kontexte rozvíjania autonómie hovoríme o **metakognitívnych stratégiách**, teda o stanovení

¹⁰ PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.

cieľov, plánovaní jednotlivých krokov, samostatnom riadení, monitorovaní a vyhodnocovaní; a o **kognitívnych stratégiách**, ktoré úzko súvisia s priamym riešením úloh a zahŕňajú analýzu, syntézu, indukciu a dedukciu, písanie poznámok, a pod. V kontexte cudzích jazykov treba ešte uviesť aj **komunikačné a sociálne stratégie**, pretože sú úzko späté s aktuálnym ústnym prehovorom a ich úspešnosť závisí o predchádzajúcich vedomostí žiaka, jeho kreativity a samostatnosti pri výbere so zreteľom na danú situáciu. Poznanie stratégií a štýlov učenia sa umožňuje učiteľovi prispôbiť svoje štýly vyučovania tak, aby pomocou vhodne zvolených foriem a metód práce dal dostatok priestoru pre seberealizáciu každého žiaka, a tak vytvoril priaznivú atmosféru v cudzojazyčnej triede. Snád' najďalej v tejto súvislosti pokročila R. Oxford¹¹, ktorá rozlišuje **priame stratégie** (direct strategies) vrátane pamäti, kognitívnych stratégií a kompenzačných stratégií; a **nepriame stratégie** vrátane metagognitívnych, afektívnych a sociálnych stratégií.

V súvislosti so štýlmi učenia sa cudzieho jazyka je na mieste zmieniť sa aspoň okrajovo o podiele inteligencie pri jeho osvojení. Ako uvádza Piaget, „inteligencia predstavuje stav rovnováhy, ku ktorému smerujú všetky dostupné senzomotorické a poznávacie adaptácie a tiež všetky asimilačné a akomodačné styky medzi organizmom a prostredím“¹². V kontexte inovovania cudzojazyčnej výučby nemôžeme zabúdať na rozvíjanie siedmych Gardnerových inteligencií:

- lingvistickú, pomocou skupinovej diskusie, dopĺňanie pracovných listov, prezentácie projektu ako výsledku samostatnej alebo skupinovej práce na projekte, počúvanie prednášky, výkladu a pod., čítania, slovotvorných hier, rozprávania príbehu (aj cez dramatické techniky);
- logicko-matematickú, pomocou riešenia logických hádaniek, problémových úloh;
- priestorovú, pomocou asociogramov, vizualizácie/znázorňovania, diagramov, videa;
- kinestetickú, pomocou pamäťovej gymnastiky, relaxačných a pohybových cvičení, alebo manuálnych úloh;
- hudobnú, pomocou piesní a hudby vôbec;
- interpersonálnu, pomocou práce v skupinách a vo dvojiciach, brainstormingu, vzájomného učenia(sa)
- intrapersonálnu, pomocou práce na projekte, žiackeho denníka, reflexie na proces učenia sa, samoštúdia a samostatného stanovenia cieľov.

Súčasnosť, v ktorej prebieha implementácia Novej koncepcie vyučovania cudzieho jazyka na ZŠ a SŠ sa odrazila v nových učebných osnovách pre úrovne A1 – B2. Osnovy rešpektujú nielen **potrebu** rozvíjania komunikačných kompetencií, ale aj **potrebu** rešpektovania štýlov učenia a stratégií a v neposlednom rade aj rozvíjanie

¹¹ OXFORD, R. 1998. *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom*. Ed. By Joy Reid. Prentice Hall Regents. ISBN 0132816369.

¹² PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, s. 23. ISBN 80-7178-309-9.

autonómnosti žiaka. Lenže to môže dokázať len učiteľ, ktorý sa sám snaží byť autonómny a uvedomuje si svoje zmenené roly.

Nesmieme však zabúdať, že osobnosť učiteľa v nových podmienkach a v novom kontexte neustráca vôbec na dôležitosť. Rôzni teoretici uvádzajú rôzne dôležité roly, zhodujú sa však v tom, že učiteľ plní **riadiacu funkciu**, pomocou ktorej vytvára podmienky, aby prebiehalo učenie a osvojovanie cudzieho jazyka. Učiteľ však plní aj **vzdelávaciu funkciu**, pomocou ktorej umožňuje prístup žiakov k vedomostiam o jazyku a priestor na rozvíjanie komunikačných zručností.

Podľa Maňáka plní učiteľ aj **funkciu plánovaciú** (príprava na vyučovací proces), **funkciu motivačnú** (pri štúdiu cudzieho jazyka by mal podporiť najmä vnútornú motiváciu), **funkciu organizačnú** (organizovanie vlastnej práce i práce žiakov), **kontrolnú funkciu a hodnotiacu funkciu**¹³.

„Funkcie učiteľa vo výučbe sú vzájomne prepojené a podmienené. Výučba je zložitým procesom interakcie medzi vyučovacími činnosťami učiteľa a učebnými aktivitami žiaka“¹⁴. Treba si však uvedomiť aj to, že v súčasnosti učiteľ prestáva byť izolovane pracujúcim jednotlivcom. Jeho novou rolou je aj tímová spolupráca s ostatnými učiteľmi cudzích jazykov v škole. Túto rolu dopĺňajú ďalšie známe roly

poradca, partner a pomocník, spolupracovník, facilitátor, organizátor, zdroj motivácie, tvorca aktivít a sprievodca, ale aj výskumník vlastného výchovno-vzdelávacieho procesu čo je úzko spojené so sebareflexiou a sebahodnotením s cieľom sústavného získavania spätnej väzby o kvalite svojho pôsobenia na žiakov, ako aj s pochopením úlohy vlastného osobnostného rastu. Súhlasíme s J. Bazálikovou, že „sebareflexia prináša učiteľovi možnosť poznať svoju učiteľskú individualitu, je podmienkou jeho individuálneho rastu. Najčastejšími zdrojmi autodiagnostických informácií pre učiteľa sú: metóda pozorovania, hospitácie, hospitačné rozhovory, analýza magnetofónových záznamov vyučovacích hodín, videozáznamov a iné. Neoddeliteľnú súčasť sebareflexie predstavujú sebarefektujúce otázky“¹⁵.

V tejto súvislosti je vhodné pripomenúť, že každú z vyššie uvedených rol sprevádza určitý druh správania. Z pedagogiky vieme, že osobnosť učiteľa je neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Nie je to inak ani v súčasnosti. Práve naopak. Úspech výchovy učiaceho sa je závislý aj na tom, či u učiteľa prevláda niektorá z nasledujúcich vlastností, čo je do istej miery prepojené aj s jeho/jej štýlmi vyučovania:

- demokratický – autoritatívny;
- kooperatívny – nekooperatívny;
- introvert – extrovert;
- individualista – rád pracuje v tíme, a pod.

¹³ MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno: PFMU, s. 61. ISBN 80-210-1661-2.

¹⁴ BAZÁLIKOVÁ, J. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: UK, s. 109. ISBN 80-223-1536-2.

¹⁵ Ibid, s. 111.

Je celkom možné, že pôsobenie, chovanie a účinkovanie učiteľa v triede má niečo spoločné s vystúpením herca na scéne. Nedá mi nesúhlasiť s D. Crystalom, že „the actor and the teacher inhibit the same stable. They both have to put on a show. The headache that the actor has to ignore before walking on stage affects no less the teacher entering the classroom. They both have to deal with audience nuisances. They both have to watch out for the same risks / such as vocal nodes, or the other conditions which can affect the vocal cords when people strain their voice too much. The actor has to put on the same level of performance, night after night. The lecturer has to do the same, but often hour after hour. [...] They (students) must have enjoyed the experience. How else can there be successful learning, if there's no enjoyment?“¹⁶

Splniť tieto náročné požiadavky môže len učiteľ (cudzieho jazyka), ktorý si uvedomuje potrebu celoživotného vzdelávania a prehlbovania efektívneho vzťahu k žiakom pri plnení výchovno-vzdelávacích cieľov, ale najmä komunikatívneho cieľa. Taký učiteľ potom pochopí aj význam ďalšieho vzdelávania vo svojom odbore.

2. Pochopenie významu ďalšieho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov

„Celková situace je všeobecně známa: Od mnoha orgánů vzdělávací a sociální politiky, na národní a mezinárodní úrovni, se nyní vytrvale ozývají proklamace o celoživotním učení/vzdělávání, o učící se společnosti – zkrátka postuluje se, že vzdělávání jedince nemá končit tím, že absolvuje určitý stupeň střední či vysoké školy, nýbrž že se musí vzdělávat i později, neustále, v průběhu všech etap života, a dokonce i ve stáří“¹⁷.

S tým pravdepodobne súvisí aj pochopenie dôležitosti ďalšieho a sústavného vzdelávania učiteľov cudzích jazykov, jeho prepojenie na získané teoretické vedomosti a praktické skúsenosti má svoje miesto v celoživotnom profesnom vzdelávaní. Považujeme ho za kontinuálnu súčasť prípravy učiteľov, ako ďalší stupeň v profesnom raste učiteľa cudzieho jazyka. Inak povedané, je ďalším stupňom vzdelávania. Môžeme teda identifikovať určitú postupnosť vo vývoji profesie učiteľa cudzích jazykov: po skončení vysokej školy hovoríme o **začínajúcom učiteľovi**, ktorý stavia predovšetkým na svojich teoretických poznatkoch z pregraduálneho štúdia, a preto sa vytvorila kategória uvádzajúceho učiteľa, ktorý ho zasväti viac do praxe a pomáha mu hlbšie prepojiť teóriu s praxou. V priebehu prvých rokov sa **adapтуje** na svoje povolanie, začína byť istejší v pedagogickej komunikácii i v používaní cudzieho jazyka aj pri riadení vyučovacieho procesu, aby cudzojazyčná atmosféra v triede bola čo možno najautentickejšia... Môžeme sa domnievať, že začína **vzostup** v profesnom raste? Môžeme konštatovať, že sa učiteľ cudzieho jazyka dostáva na úroveň

¹⁶ CRYSTAL, D. 2009. *Just a Phrase I'm Going Through My Life in Language*. Routledge, s. 34. ISBN 978-0-415-48574-6.

¹⁷ PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání ve školství ve světě*. Praha: Portál, s. 177. ISBN 80-7178-290-4.

skúseného učiteľa s vysokými „profesnými kompetenciami“, ktoré Průcha¹⁸ zhŕňa takto:

„Učiteľská spôsobilosť má byť založená na:

1. dosažené odborné prípravenosti;
2. úspešném absolvovaní nástupní praxe (aspoň jednoročnej praxe na škole);
3. osobnostných predpokladoch pro výkon učiteľskej profesie.“

Čo spôsobuje, že dosť učiteľov „z ničoho nič“ **vyhorí**? Prečo sa akoby zastaví gradácia profesného napredovania? Je odpoveďou premyslený systém ďalšieho vzdelávania učiteľov, alebo ako hovorí S. Barduhn „awareness of burnout should be available at the workplace and as a part of training. If trainees had more accurate expectations about the profession they are joining and what the future offers in that profession, there would be fewer reality shocks. Training should also include developing the special „people skills“ that will be required to deal with delicate problems. [...]Teacher education programmes need to emphasize that in the long run what energises and re-inspires teachers are lifelong opportunities to grow with colleagues, a commitment to and belief in the value and joy of lifelong learning, opportunities for reflection and intellectual satisfaction, belief in our students, and the power and fascination of being truly present during teaching.“

V minulosti, ešte, keď moja generácia končila štúdium učiteľstva cudzích jazykov tzv. **postgraduálne štúdium** bolo povinné po troch rokoch od prevzatia diplomu. Bola to síce nepovinná-povinná podmienka prístupu k zvýšeniu finančného ohodnotenia, ale predsa. Veľmi veľa učiteľov to považovalo za potrebné.

To znamená, že sa nadväzovalo na pregraduálnu prípravu učiteľov. Škoda, že postupne táto „povinnosť“ doznievala až celkom odznela a rok 1989 jej k tomu pomohol. Nielen, že sa postavenie didaktiky cudzích jazykov na vysokých školách dostalo na poslednú koľaj, ale nastúpil čas, keď aj absolvent strednej školy, alebo ten, kto urobil štátnu skúšku na jazykovej škole mohol učiť cudzí jazyk. Pomaly a postupne sme sa dostali do situácie, že cudzie jazyky učí veľmi veľa ne kvalifikovaných učiteľov čo následne vedie k tomu, že na učiteľské štúdium prijímame veľmi jazykovo slabých študentov.

Na chvíľu sa pristávam pri príprave učiteľov, pretože tam vidím odrazový môstik aj pre ich ďalšie vzdelávanie. Vzhľadom na vyššie uvedené pojednanie o potrebe symbiózy štýlov učenia sa žiakov a štýlov aplikovaných učiteľov vo vyučovacom procese by neoddeliteľnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov mala byť aj výchova samostatne mysliaceho, tvorivého, motivovaného, a teda do istej miery aj autonómneho učiteľa. Domnievame sa, že práve na vysokej škole je na to najväčší priestor a možnosti. Podľa nášho názoru nemôžeme chápať autonómiu len ako nezávislosť od riadenia osvojovania cudzieho jazyka učiteľom, ale ako priestor

¹⁸ PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 216. ISBN 80-7178-170-3.

pre učiaceho sa, aby sa rozhodol o tom, ako bude usmerňovať svoje štúdium. Je to zároveň priestor pre vzájomný dialóg s pedagógom. Podľa môjho názoru je to možné iniciovať riešením úloh, ktoré vyžadujú samostatný prístup, analýzu, syntézu, hodnotenie, definovanie stratégií, a pod.

Inak povedané, musíme sa o to na vysokej škole pokúsiť, pretože chceme pripraviť našich absolventov na to, aby boli schopní splniť podmienky a perspektívy európskej mobility, nielen po stránke jazykovej, ale najmä po stránke profesionálnej. V našej praxi to teda znamená, zamerať prípravu učiteľov cudzích jazykov na ich budúce potreby. Domnievam sa, že je v tomto kontexte nevyhnutné chápať autonómiu ako výsledok vzájomného dialógu pedagóga a študenta o náplni, obsahu a cieľoch prednášok a seminárov v tom zmysle, aby sa rešpektovala nerozlučná prepojenosť teórie a praxe cudzojazyčnej didaktiky. Inak povedané, aby si budúci učiteľ cudzieho jazyka uvedomil, že je potrebné a nevyhnutné sústavne sa vracieť k teórii, sledovať jej vývoj a diskutované otázky, aby k nim mohol zaujať stanovisko a kreatívne ich premietnuť a overiť v každodennej pedagogickej praxi. Práve vtedy sa ukáže, do akej miery je schopný a ochotný robiť akčný výskum, a tak sa prejavíť a uplatniť ako autonómna osobnosť. Je to naše presvedčenie, že len študent, ktorý sa oboznámil a „naučil“, čo to je autonómne učenie, sa môže naučiť prenášať tieto svoje postoje a skúsenosti do vlastného cudzojazyčného vyučovacieho procesu, čiže naučiť a posmeliť svojich žiakov, aby tak konali aj oni. Vieme, že to nie je ľahká úloha, pretože väčšina našich terajších študentov učiteľstva „nezažila“ autonómne vyučovanie a učenie sa – možno len prvky autonómnej práce s cudzím jazykom, napríklad pri práci na projektoch, alebo riešení problémových úloh. Preto je potrebné aspoň v obrysoch definovať štartovaciu dráhu, t. j. ako sme už napísali inde:

- viesť študentov k tomu, aby sa zamýšľali nad štýlmi učenia sa a naučili sa identifikovať ich na sebe samých, svoje vlastné štýly osvojovania cudzieho jazyka
- analýzou vlastných výstupov a výstupov iných učiteľov v cudzojazyčnej triede uvedomiť si dôležitosť prepojenia medzi štýlmi učenia sa a vyučovania, a tak sa naučiť poskytnúť mnohoraké podnety žiakom
- teda ako hovorí J. Reid posmeliť žiakov, aby využili svoje štýly učenia pre úspešné riešenie rôznych učebných situácií
- a tak dosiahnuť efektívnu samoreguláciu osvojovania si cudzieho jazyka, naučiť sa byť tolerantný a kreatívny.

To znamená, že uvažujeme o istých predpokladoch tohto procesu, ktorých kreácia je závislá od:

- **vonkajších impulzov;**
 - vzorové vystúpenia učiteľov, ktorí sa snažia zavádzať prvky autonómneho vyučovania;
 - kritické sledovanie hodín kolegov – napr. mikro-vyučovanie;
- **vnútorných motivačných impulzov, ktorými môže byť napr.**

- sebareflexia na vlastné vystúpenie v skutočnej triede;
- návyk akčného výskumu cez prípravu a hodnotenie plánu vyučovacej hodiny, analýza prác žiakov a sebaopozorovanie.

Vieme, že v príprave učiteľov majú naše programy zaradené tvorivé aktivity, ktoré podnecujú samostatné a originálne riešenia študentmi tak, aby oni reprezentovali svoje možnosti pre samostatno-autonómne pôsobenie na žiakov v triede. Všetci odborníci však vedia, že je to len jedna strana mince. Bez schopnosti pochopiť žiaka ako individualitu, byť tolerantný k druhým a najmä vedieť odhadnúť ten správny čas pre „pritlačenie brzdy“ svojmu učiteľskému konaniu v prospech akceptácie žiakovho prístupu k riešeniu úlohy, nebude mladý učiteľ dostatočne úspešný vo vytvorení atmosféry pre autonómne vyučovanie a učenie sa.

Nakoľko didaktika sa dostala na to miesto, ktoré má, príprava učiteľov cudzích jazykov potrebuje tiež dôslednejšie prepájať teóriu s praxou. To by si vyžadovalo užšiu spoluprácu univerzity, ktorá pripravuje učiteľov, a cvičných škôl. Každý metodik univerzity by mal byť v úzkom kontakte s cvičnými učiteľmi – cvičné semináre na vysokej škole by mohol vykonávať cvičný učiteľ, ktorý by bol vyškolený v postgraduálnom kurze. V našich podmienkach je výber cvičného učiteľa náhodný – často založený na osobnom kontakte a známosti. Viacerí z týchto učiteľov nepoznajú študijný program univerzity a nespĺňajú kritériá charakterizujúce cvičného učiteľa. V zahraničí, napr. vo Veľkej Británii, byť cvičným učiteľom je česť a vybraní učitelia to chápu ako pozitívne hodnotenie ich práce zo strany vysokej školy. Študenti – adepti učiteľského povolania i cvičný učiteľ ovládajú metodiku ako sledovať hodinu a počas toho procesu sa vzájomne obohacujú. Môžeme povedať, že aj naši študenti učiteľstva sa na prednáškach zo všeobecnej didaktiky o tom, čo sledovať vo vyučovacej hodine, dozvedia, ale hodina cudzieho jazyka má predsa svoje špecifiká.

U nás nemôžeme byť spokojní ani s tým, ako je pedagogická prax na fakultách riešená rôzne aj v porovnaní s študijnými programami západných univerzít. Mám na mysli najmä počet týždňov strávených v škole s cvičným učiteľom.

Domnievame sa preto, že na tomto mieste treba uviesť niekoľko príkladov z praxe vysokej školy, t. j. niekoľko možností, nápadov a skúseností s uplatňovaním niektorých aktivít, ktoré smerujú k rozvíjaniu autonómie budúceho učiteľa a tie, ktoré mu signalizujú možnosti jej uplatňovania u žiakov na hodinách cudzieho jazyka. Je to dôležité aj preto, že si študent zároveň uvedomuje, ktoré zručnosti sú pri nadobúdaní autonómnosti veľmi dôležité, t. j. riadenie vyučovacieho procesu, komunikácia so žiakmi a medzi žiakmi, riešenie problémových úloh, práca a spolupráca v skupinách a vo dvojiciach. Je to zároveň aj jedna z možností ukázať študentom potrebu celoživotného vzdelávania.

1. Úvodom je potrebné, aby si študenti zistili svoje štýly učenia. K tomu sme využili dotazník. Podľa výsledkov tohto dotazníka zo skupiny 54 študentov učiteľstva, ktorým sme tento dotazník dali vyplniť u 3 prevláda auditívny štýl, u 10 vizuálny,

11 je extrovertných a 10 introvertných. Až 14 má globálny prístup k osvojovaniu si cudzieho jazyka.

Práca s dotazníkom „prinútila“ študentov k sebareflexii, t. j. uvedomili si aké sú typy a že to skutočne aj neuvedomele uplatňujú v štúdiu cudzieho jazyka. Mnohí študenti si do vtedy vôbec tento fakt neuvedomili

2. Súčasťou prípravy učiteľov cudzích jazykov je aj to, aby si uvedomili už vyššie naznačenú potrebu celoživotného vzdelávania, a teda prepojenia teórie s praxou. Jednou z možností môže byť kritické čítanie odbornej literatúry – najmä časopisov.

Napríklad:

Študenti majú za úlohu prečítať tri články z odborného/odborných časopisov podľa vlastného výberu. Ich úlohou je zhodnotiť prínos tém príspevkov pre pedagogickú prax. Čítaním cudzojazyčnej, ale aj slovenskej či českej literatúry/časopisov prichádzajú študenti do styku s odborným jazykom, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou profesionálnej komunikácie v materinskom i v cudzom jazyku. Je dobré precvičiť niektoré z nich podľa zamerania seminárov napr. pomocou nasledovných cvičení:

a) Študenti pracujú vo dvojiciach. Počas 5–10 minút spájajú výrazy zo stĺpca A s výrazmi zo stĺpca B a majú vytvoriť zmysluplnú kolokáciu. V každom stĺpci prezentujeme aspoň 10 výrazov, ktoré sa mohli vyskytnúť vo vyššie spomínaných článkoch. Po vyriešení úlohy si spoločne s ostatnými porovnajú výsledky a diskutujú k nim. Napríklad:

A	B
learner-centred	teaching
autonomous	learning, etc.

b) Študenti sú rozdelení do troch skupín. Prvá a druhá skupina bude pracovať na úlohe, kde bude potrebné spájať odborné výrazy zo stĺpcov A a B a napísať definíciu. Napríklad:

A	B	Výsledok
second language	acquisition	
foreign language		

Tretia skupina zhodnotí správne a nesprávne riešenia. V diskusii si študenti vymieňajú názory.

3. Na tomto mieste uvádzame niekoľko námetov na využitie pozorovania a sebareflexie na podporu rozvíjania autonómnosti a samostatnosti, ale aj tvorivého myslenia budúcich učiteľov.

Aktivita 1 – prebieha na seminári na vysokej škole

Využili sme videonahrávku hodín angličtiny z produkcie BBC. Vybrali sme hodinu venovanú opakovaniu slovnéj zásoby.

Pred sledovaním videozáznamu:

- Na spätnom projektore premietneme niekoľko slov, ktoré sa v ukážke vyskytujú.
- Požiadame študentov, aby povedali, ako by tieto slová/slovné spojenia opakovali so svojimi žiakmi.
- Diskusia.

Počas pozorovania:

- Študenti dostanú zoznam slov, ktoré sa budú v ukážke vyskytovať, ale aj niekoľko slov/slovných spojení navyše. Počas sledovania si majú označiť, ktoré počujú.
- Zároveň si majú všímať, koľko autonómnosti ponecháva učiteľ svojim študentom.
- Študenti majú tiež sledovať, aké ťažkosti majú (v danom prípade to boli francúzski študenti, ktorí sa učili po anglicky) študenti a porovnať ich ťažkosti a ťažkosťami slovenských študentov.

Po pozorovaní

V následnej diskusii si majú študenti porovnať svoje zistenia, vyjadriť svoj názor a navrhnúť riešenie, resp. komentovať postup učiteľa na videu.

Aktivita 2 – prebieha počas náčuvovej pedagogickej praxe študentov v skutočnej cudzojazyčnej triede

Počas pozorovania vyučovacích hodín študenti vyplňajú pozorovací hárok, čo je bežná prax. Mnohé naše pozorovacie hárky obsahujú aj také položky, ktoré sú zamerané na mieru autonómie uplatňovanej v cudzojazyčnej triede:

- rovnováha medzi prácou s celou triedou, skupinovú a párovou prácou;
- rovnováha alebo nerovnováha medzi zaraďovaním riadeného a samostatného hrania rolí;
- samostatnosť alebo nesamostatnosť žiakov pri práci s textom;
- stupeň samostatnosti v rozhodovaní na strane žiaka podľa témy úlohy;
- kvalita a rozsah vzájomných diskusií a výmeny názorov medzi učiacimi sa pri riešení úlohy.

Aktivita 3 – po absolvovaní súvislej pedagogickej praxe

Kľúčovou činnosťou tejto aktivity je sebareflexia študentov na ich činnosť v reálnej cudzojazyčnej triede cez:

- písanie „denníkov“ (diary writing), čiže zhodnotenie vlastnej prípravy na hodinu a jej prevedenie;
- vyplnenie dotazníka tohto znenia (otázky možno uvádzať v cudzom jazyku alebo v materinskom jazyku):
 1. Do akej miery ste ako učiteľ/ka autonómny/a? Vysvetlite .

2. Aký máte vzťah k žiakom?
3. Zamyslíte sa nad jednou úlohou, ktorú ste použili v skutočnej triede. Nakoľko ste prenechali jej riešenie žiakom? Ktoré stratégie im najviac vyhovovali?
4. Ako reagovali žiaci na riadenie vyučovacieho procesu z vašej strany?
5. Koľko priestoru pre uplatnenie autonómie/samostatnosti/nezávislosti ste mali vy ako žiak v priebehu vašej cudzojazyčnej výučby pred príchodom na vysokú školu?

Zároveň sme požiadali študentov, aby vyplnili aj nasledovný dotazník, ktorý sme pripravili.

1. Vráťte sa k vašim výsledkom pri vyplňaní dotazníka R. Oxford. Aký ste typ? Ktorý štýl učenia sa u vás prevláda?
2. Vráťte sa k výsledkom vášho vyučovania počas pedagogickej praxe/alebo ak učíte v kurze. Ktoré štýly vyučovania preferujete?
3. Porovnajzte svoje štýly učenia sa a vyučovania. Zakrúžkujte vhodnú odpoveď.

a) Sú odlišné	áno	nie	
b) Sú podobné	áno	nie	viac menej
4. Spomeňte si na žiakov. Použite dotazník R. Oxford ako pomôcku. Aké typy žiakov prevládajú? (údaje bolo možné získať najmä u tých študentov, ktorí učili počas akademického roka v kurzoch)
5. Spomeňte si na svoje štýly vyučovania. Nakoľko ste sa snažili prispôbiť svojím žiakom?

Je jasné, že počas krátkej pedagogickej praxe nie je možné zistiť o žiakoch veľa. Oveľa viac informácií môže študent získať o učiacich sa, ak učí v kurzoch alebo na školách. Najmä títo študenti veľmi ocenili vyššie spomínané aktivity. Mnohí si prv ani neuvedomili, aké je dôležité poznať štýly, ktoré učiaci sa využívajú pri osvojovaní cudzieho jazyka. Je to veľmi dôležité najmä pri výučbe dospelých. Podčiarkuje to dôležitosť prispôsobovania štýlov vyučovania a učenia sa, a teda aj sebareflexie učiteľa – možno aj pomocou nasledovného dotazníka:

- Ktoré aktivity robíte so žiakmi najradšej a ku ktorým sa musíte nútiť?
- Ste v triede viac organizátor, či vodca?
- Menia sa vaše štýly vyučovania? (napr. po diskusií s kolegami alebo so žiakmi)
- Nakoľko ste schopní zmeniť svoje štýly učenia?
- V triede vystupujete uvoľnene, motivujúco, kreatívne, autoritatívne, trpezlivo, vnímavovo, ste dobre pripravený/á?¹⁹

Tieto a podobné aktivity by mohli kulminovať pri vypracovávaní diplomovej práce. Tu je skutočne priestor na to, aby študent bol úplne zodpovedný za výber témy,

¹⁹ Ibid., s. 90–93.

cieľov a metód jej spracovania, pretože tam sa konkrétne ukáže, či rozumie podstate autonómie ľudského konania, či sa s ňou stotožnil/a a do akej miery ju vie aplikovať. Okrem toho zároveň prezentuje svoju pripravenosť na celoživotné vzdelávanie a zdokonaľovanie svojej práce so žiakmi, pretože prezentuje schopnosť výskumnej práce, samostatnej analýzy a syntézy získaných údajov či získavania informácií a faktov pomocou rôznych výskumných metód.

V súčasnosti multikultúrny kontext si vyžaduje aj výmenné pobyty a návštevy učiteľov do krajín cieľového jazyka, ideálnym sa javí pedagogická prax v inej krajine. Je potrebné prispôbiť naše pregraduálne kurzy úrovni zahraničných kurzov. V súčasnej dobe je ďalšie vzdelávanie nepovinné. Organizujú ho Metodicko-pedagogické centrá v spolupráci s vysokými školami. V tomto kontexte treba oceniť najmä ŠKŠ. Pri školení je potrebná kooperácia viacerých inštitúcií a je nevyhnutné presne určiť, kto bude za ďalšie vzdelávanie zodpovedný. Na školení sa učitelia musia oboznamovať s novými trendmi vo vyučovaní cudzích jazykov, musia obhajovať nové postupy, sebahodnotenie, postavenie IKT či e-learningu vo výučbe, a podobne. Učitelia nie sú pripravení na učenie detí s problémami učenia sa. Prvé lastovičky sa signalizujú záujem o CLIL ako zdroj ďalšieho priestoru pre funkčné a komunikatívne validné uplatnenie cudzieho jazyka. Je potrebné sa v spolupráci s odborníkmi zaoberať aj touto problematikou a hľadať možnosti uplatnenia alternatívnych prístupov vo výučbe cudzích jazykov.

3. Základné atribúty nového projektu ďalšieho vzdelávania učiteľov na prvom stupni ZŠ.

Nadviažem na vyššie uvedené. Predpokladám, že práve tento projekt bude prvou lastovičkou pri dôslednom a systémovom riešení ďalšieho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov. Je to potrebné aj pre to, aby sme naplnili nielen tú literu zákona, aby každý žiak ovládal dva cudzie jazyky, ale dosiahnuť aj to, aby sa postavenie a uznanie učiteľa dostalo na platformu, ktorú si náročnosť najmä učiteľa cudzieho jazyka vyžaduje, a tým sme mu umožnili považovať celoživotné vzdelávanie za neoddeliteľnú súčasť svojho kvalitného pôsobenia v triede, pretože kvalita výučby je vlastne jeho vizitkou a odrazom jeho vzťahu k povolaniu.

Nová koncepcia prináša všetky tieto výzvy a podčiarkuje potrebu vysokokvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre 1. stupeň ZŠ nakoľko sa prvý cudzí jazyk bude učiť od 3. ročníka a druhý cudzí jazyk od 6. ročníka ZŠ. So zreteľom na to sa od školského roka 2008/09 realizuje projekt Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. Gestorom je ŠPÚ. **Cieľom** projektu je dosiahnuť v dlhodobom horizonte 100% zastúpenie kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa pre výučbu cudzích jazykov pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku. **Špecifickými cieľmi** je dopĺňujúce vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ

o cudzí jazyk na úrovni B2 SERR a pedagogicko-psychologických základov vyučovania cudzieho jazyka a didaktiku cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku. Ďalším špecifickým cieľom je rozširujúce vzdelávanie pedagogicko-psychologických základov a didaktiky vyučovania 1. cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku pre učiteľov cudzích jazykov s vysokoškolským vzdelaním 2. stupňa s aprobáciou cudzí jazyk, ktorí pôsobia na 2. stupni základnej školy.

Vzdelávanie v prvej cieľovej skupine bude trvať 8 semestrov a v druhej cieľovej skupine 4 semestre. Vzdelávanie v prvej cieľovej skupine sa začalo v letnom semestri školského roka 2008/2009. Frekventanti mali možnosť ohodnotiť svoje znalosti cudzieho jazyka podľa vymedzených kritérií pre jednotlivé úrovne a podľa ich rozhodnutia boli zaradení do jednotlivých skupín od úplných začiatocníkov až po mierne pokročilých. Počas jazykového vzdelávania, ktoré sa realizuje pod vedením kvalifikovaných lektorov a učiteľov cudzích jazykov z dlhoročnou praxou, sa frekventanti budú zdokonaľovať vo všetkých komunikačných zručnostiach a kompetenciách tak, aby dosiahli komunikačnú jazykovú úroveň A2/B1 podľa SERR. Vzdelávanie zabezpečujú jazykové katedry vysokých škôl, jazykové centrá pri vysokých školách, jazykové školy a iné organizácie a inštitúcie na základe ich subkontrahovania spolupracujúcimi vysokými školami, ktoré sú koordinátormi tohto procesu. Kvalita tejto jazykovej prípravy sa bude zisťovať pravidelným záverečným certifikačným testovaním frekventantov. Prvé certifikovanie prebehne v decembri 2009.

Nakoľko skúsenosti s tvorbou testov a certifikovaním na tak širokej vzorke nemá na Slovensku takú dlhú tradíciu ako v iných krajinách, bolo potrebné vytvoriť v rámci projektu testovací tím, ktorý pod vedením skúsených domácich i zahraničných odborníkov, vytvorí spoľahlivé a validné testy pre dlhodobé používanie na sledovanie progresu výučby. Výsledky testov pomôžu nielen frekventantom, ale aj lektorom posúdiť kvalitu výsledkov spoločnej práce. Hlavným cieľom však je pripraviť učiteľov pre 1. stupeň základnej školy tak, aby výučba bola kvalitná a profesionálna práve u malých detí. Samozrejme, že u týchto frekventantov bude na toto jazykové vzdelávanie nadväzovať aj didakticko-metodologická príprava v elementárnej pedagogike a didaktike.

Rozširujúce štúdium 2. skupiny, teda kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov a literatúry s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa, im umožní rozšíriť si vzdelanie o didakticko-metodologické kompetencie vyučovania prvého cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku. V tomto prípade bude vzdelávanie trvať 2 semestre po 12 týždňov. Učebný plán pozostáva z teoreticko-odborných disciplín, teda didaktiku cudzieho jazyka so zameraním na deti mladšieho školského veku a interkultúrnu komunikáciu. Výučba bude stavať na znalosti týchto frekventantov zo všeobecnej didaktiky, pedagogiky a psychológie, ktorú absolvovali

v rámci získavania kvalifikácie pre 2. stupeň. Tento program prešiel malou akreditáciou a je pripravený pre zavedenie do praxe pre 2. skupinu frekventantov od zimného semestra školského roka 2009/2010.

Jazykové vzdelávanie a doplnenie kvalifikácie o didaktiku cudzieho jazyka pre žiakov mladšieho školského veku zabezpečujú fakulty pripravujúce učiteľov. Predpokladá sa, že všetky fakulty budú postupovať podľa akreditovaného študijného programu. V rámci vzdelávania budú uskutočnené aj jazykové kurzy, intenzívne letné kurzy, jazykové stáže, mobility vrátane stáží v školách Európskej únie.

Počas trvania projektu je k dispozícii elektronický vzdelávací komunikačný portál www.educj.sk, na ktorom sú zverejnené všetky potrebné informácie v súvislosti s organizáciou jazykového vzdelávania, podrobný harmonogram vzdelávania, zoznam školiacich centier a koordinátorov za vysoké školy, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje, zoznam zaradených frekventantov a pod. Portál sa priebežne aktualizuje, aby mali učitelia všetky potrebné informácie.

Cieľom projektu je dosiahnuť v dlhodobom časovom období stopercentné zastúpenie kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa základnej školy na výučbu cudzieho jazyka, a preto sa počas riešenia projektu vytvorí študijný program pre pregraduálnu prípravu učiteľov cudzích jazykov študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorý už bude zahŕňať aj výučbu cudzieho jazyka. Na príprave tohto študijného programu spolupracuje expertný tím projektu s odborníkmi pre predškolskú a elementárnu pedagogiku. Nie je to jednoduchá úloha, pretože ide o to, aby sa existujúci študijný program obohatil o cudzí jazyk a didaktiku cudzieho jazyka.

Počas realizácie projektu je zabezpečená spolupráca s medzinárodnými inštitúciami – British Council, Goethe Institut, Österreich Institut, Institut Français, ktoré majú skúsenosti najmä s tvorbou kvalitných testov a s uplatňovaním modernejších metód a foriem výučby. Zároveň bude prebiehať spolupráca s medzinárodnými vydavateľstvami učebníc – Oxford University Press, Cambridge University Press, Didier, Langenscheidt a inými, ktorých lektori budú uskutočňovať metodické semináre k práci s učebnicami cudzích jazykov.

Treba ešte pripomenúť, že príprava a priebeh vyššie uvedených aktivít spočíva organizačne na pleciah riadiaceho tímu a odborná spolupráca nielen s riadiacim, ale aj testovacím tímom vyžaduje náročnú prácu od expertného tímu, ktorý je zložený zo špičkových odborníkov v oblasti výučby cudzích jazykov. Náročnosť práce expertného tímu spočíva najmä v odbornej garancii kvality.

Po všetkých vyššie uvedených úvahách a rozboroch treba asi súhlasiť s J. Peškovou, že „najlepším učiteľom nie je ten, kto toho najviac vie, najviac vydrží, je rovnako zdatný na tenisovom kurte ako na medzinárodnej konferencii. Skutočnou osobnosťou je ten, kto dokáže vo svojich žiakoch podnieť túžbu po ďalšom poznávaní, rozvíjať schopnosti, o ktorých nemali tušenie, kto dokáže primäť ľudí, aby sa snažili „byť sami sebou“, pochopiť svoje možnosti vo všetkých sférach a dosiahnuť

optima, kto dokáže viesť žiakov tak, aby mohli teóriou a praxou prekročiť limity generácie svojich učiteľov“ (Petlák 2000).

Či dať prednosť skúsenosti J. Steinbecka, o učiteľke, ktorá ovplyvnila jeho život až k Nobelovej cene za literatúru?

„Na jej hodinách našim plánom nestačil celý svet. Dokázala nás zapojiť do vzrušených diskusií, div, že sme sa nepobili. Každé ráno sme k nej prichádzali s novými pravdami, novými nápismi, novými poznatkami zovretými v našich dlaniach ako ulapené svätajánske mušky. Keď odišla, zmocnil sa nás smútok, ale svetlo neodišlo. Zanechala v nás svoje znamenie, zanechala nám knihu, ktorú učiteľ píše v myšliach svojich žiakov. Mal som veľa učiteľov, ktorí nás učili veci idúce jedným uchom dnu a druhým von. Ale len málo takých, ako bola ona, len málo takých, ktorí vo mne vytvorili niečo nového, nový postoj, nový hlad. Myslím, že do značnej miery som len nesignovaným dielom svojej učiteľky. Aká nesmrteľná sila spočíva v rukách takého človeka!“²⁰

Alebo jednoducho konštatovať, že výučbu cudzích jazykov najmä na základných školách musíme zefektívniť. Je potrebné vrátiť kvalitu do výučby a vychovať kvalifikovaných učiteľov pre prvý stupeň. Nemyslím si, že by sa tak malo stať preto, že sú rôzne európske dokumenty, ktoré nás upozorňujú, že ovládať aspoň dva iné jazyky, ako materinský už nie je luxus, ale potreba, ale preto, že kvalitná výučba cudzích jazykov má v tomto centre Európy svoju tradíciu. Vždy sme sa vracali k J. Á. Komenskému ako inšpiračnému zdroju a vážili sme si učiteľa cudzieho jazyka. Počas svojej pedagogickej kariéry som vždy stretala zanietých, tvorivých a kooperatívnych učiteľov – od základnej až po vysokú školu, ktorí boli ochotní hľadať nové cesty a také formy a metódy práce, ktoré by podporili záujem o ovládanie cudzieho jazyka u všetkých kategórií žiakov. Väčšina z nich bola ochotná pokračovať v ďalšom vzdelávaní v didaktike i psychológii, zúčastňovať sa konferencií i v sťažených podmienkach nedostatku kontaktov so zahraničím. Dôkazom toho je aj počet učiteľov, ktorí teraz prejavujú záujem o špecializačné štúdium, o rôzne ďalšie skúšky a certifikáty a o tento nový projekt. Koľko učiteľov sa do počtu prijatých na štúdium jazyka nedostalo pre veľký záujem. To je však výzva aj pre nás, ktorý naplníme jeho odbornou-obsahovou stránkou – garantujeme kvalitu tohto vzdelávania. Ak má byť tento projekt a všetky iné, ktoré sa budú v budúcnosti organizovať pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, úspešný musíme aj my „teacher trainers“ na sebe pracovať, aby si ďalej sa vzdelávajúci učiteľia odnášali vždy niečo iné a nové, či obnovené z podujatí, na ktoré sa prihlásia. Lektori a didaktici si nemôžu dovoliť vyhorieť, pretože potom bude viac vyhoretých učiteľov a výučba cudzích jazykov nebude zodpovedajúca dnešnej dobe.

Treba dúfať a veriť, že sa od tohto projektu odvinie väčší záujem povolanych príprave a ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov cudzích jazykov. Verím, že odbornou-

²⁰ PETLÁK, E. op. cit.

metodický rast učiteľov cudzích jazykov nadobudne systém a umožní rozvíjanie teórie vyučovania cudzích jazykov v prospech úspešnosti žiaka a študenta pre naplnenie jeho cieľov v budúcnosti. Verím aj tomu, že konferencie na rôzne témy a aktuálne výzvy sa budú tešiť záujmu učiteľov cudzích jazykov, pretože ich budú považovať za otváranie nových obzorov pre naplnenie komunikatívnych, ale aj výchovných cieľov výučby cudzích jazykov.

Literatúra

- BAŽÁLIKOVÁ, J. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1536-2.
- Common European Framework of Reference for Languages*. 2001. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-80313-6.
- CRYSTAL, D. 2009. *Just a Phrase I'm Going Through My Life in Language*. Routledge. ISBN 978-0-415-48574-6.
- GURIAN, M. – STEVENS, K.– KING, K. 2008. *Strategies for Teaching Boys and Girls Elementary Level*. Jossey-Bass A Willey Imprint, USA. ISBN 978-07879-9730-4.
- KOMENSKÝ, J. A. 1964. Nejnovější metoda jazyků. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, svazek III. Praha: KU.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno: PFMU. ISBN 80-210-1661-2.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení studentů a žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0738-1.
- OXFORD, R. 1998. *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom*. Ed. By Joy Reid. Prentice Hall Regents. ISBN 0132816369.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.
- PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání ve světě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- SAVIGNON, S. J. 1998. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts. In: Byram, M.-Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP. ISBN 9780521623766.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
- TANDLICOVÁ, E. 2004. Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: Ries, L., Kollárová, E., Hanzlíková, M., Chďera, R., Mothejízková, J., Tandlichová, E., Zajícová, P. *Svět cizích jazyků: Svet cudzích jazykov* DNES. Praha: Didaktis. ISBN 80-89160-11-5.

VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV V TRIEDACH S INDIVIDUÁLNE INTEGROVANÝMI ŽIAKMI S PORUCHAMI UČENIA A POZORNOSTI

Silvia Pokrivčáková

1. Individuálne integrovaní žiaci a vyučovanie cudzích jazykov

V posledných desaťročiach na slovenských školách rastie počet heterogénnych školských tried alebo výchovných skupín, v ktorých sú individuálne integrovaní tzv. výnimoční žiaci alebo žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Oba pojmy zahŕňajú žiakov zdravotne oslabených, telesne alebo mentálne postihnutých, žiakov s narušenými komunikačnými schopnosťami, žiakov trpiacich rôznymi poruchami pozornosti, správania a učenia sa a tiež žiakov nadaných alebo mimoriadne nadaných, ktorí takisto vyžadujú špecifický prístup a osobitné pedagogicko-didaktické postupy²¹. Pri rozhodovaní o individuálnej integrácii žiaka s ŠVVP je rozhodujúcim orgánom riaditeľ školy, ktorý v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálnopedagogického poradenstva pred prijatím žiaka zodpovedá za to, že na škole sú/budú vytvorené podmienky na integrované vzdelávanie žiaka (úprava školských priestorov, dizajn triedy, vybavenie kompenzačnými pomôckami, ak sú potrebné a pod.). Veľmi dôležitú úlohu zohráva aj triedny učiteľ, ktorý vedie dokumentáciu individuálne integrovaného žiaka. Jeho povinnou súčasťou je individuálny výchovno-vzdelávací program, ktorý v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálnopedagogického poradenstva vypracováva a priebežne dopĺňa triedny učiteľ. Pre integrovaných žiakov platia rovnaké minimálne vzdelávacie štandardy ako pre žiakov intaktných. Riaditeľ školy a jednotliví učitelia by mali zabezpečiť, aby u integrovaných žiakov (ani na nátlak rodičov) nedochádzalo k bezdôvodnému zníženiu výchovno-vzdelávacích požiadaviek a nárokov kladených na žiakov s ŠVVP, s čím sa, bohužiaľ, na viacerých základných a stredných školách neustále stretávame.

V našej štúdii sa budeme venovať predovšetkým otázke cudzojazyčného vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, vývinová dysfázia, poruchy spracovania zvukovej a vizuálnej informácie, poruchy neverbálneho učenia) a poruchami pozornosti (syndrómy ADHA a ADD), pretože štatisticky je táto skupina individuálne integrovaných žiakov s ŠVVP na našich školách najpočetnejšia. Keďže uvedené poruchy sú celoživotným problémom a nedajú sa jednoducho odstrániť, cieľom cudzojazyčného vzdelávania u tejto skupiny žiakov je kompenzovanie existujúcich defektov tak, aby boli schopní zvládnuť minimálne

²¹ SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-839-9.

osnovami vymedzené základné učivo a aby v budúcnosti dokázali viesť produktívny a úspešný život v pluriligválnej a multikultúrnej spoločnosti.

Poruchy učenia a pozornosti sú predovšetkým neurologickým problémom: zvyčajne je u žiakov diagnostikovaný špecifický spôsob fungovania neurologických spojení (iný než u intaktných žiakov, nie však horší). Títo žiaci sú pri správnom vedení schopní dosahovať rovnaké alebo porovnateľné výsledky s intaktnými žiakmi, len sa k nim musia dopracovať iným spôsobom (tento by mal odporučiť špeciálny pedagóg). Mnoho žiakov s poruchami učenia a pozornosti má priemernú až nadpriemernú inteligenciu, dokážu byť mimoriadne tvoriví v oblasti umeleckých činností a takisto úspešní v športe. Je preto znepokojujúce, že – ako ukázali viaceré zahraničné výskumy – práve v škole sa títo žiaci zvyčajne necítia veľmi dobre. V porovnaní s ostatnými žiakmi sami seba vnímajú negatívnejšie (ale len v školskom prostredí), sú nevyrovnanejší, cítia sa osamelejší a neraz majú sklon k depresiam. Čo je však horšie, ich „inakosť“ ich vydeľuje zo života triedy a školy, robí z nich robí terče posmeškov a neraz i šikanovania. V tejto situácii by mal byť preto každý učiteľ (nielen triedny) spojencom, ktorý dovolí žiakovi ukázať svoje silné stránky, a nie ďalším stresorom.

Ak vychádzame z premisy, že žiaci s ŠVVP majú právo na rovnaké vzdelanie (čo do obsahu a rozsahu) ako ich intaktní spolužiaci, diskusiu o tom, či je vhodné, aby sa títo žiaci vzdelávali v cudzích jazykoch alebo nie, budeme považovať hneď od začiatku za bezpredmetnú. Vo svete a v Európe existuje dlhoročná tradícia vyučovania cudzích jazykov pre žiakov s rôznymi typmi postihnutia a v súčasnosti sa tejto otázke začína – predovšetkým na základe rastúceho záujmu škôl a rodičov – venovať čoraz väčšia pozornosť aj u nás. Veľkou inšpiráciou pre slovenských učiteľov môžu byť výsledky riešenia čiastkovej úlohy 8 „Učenie a vyučovanie cizímu jazyku u žiakov se špeciálnymi vzdelávacími potrebami v kontextu integrácie a inkluzie“ v rámci výskumného zámeru Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne „Špeciální potřeby žáků v kontextu RVP pro základní vzdělávání“²².

Je zrejme, že cudzojazyčné vzdelávanie nie je najmä u žiakov s poruchami učenia a u žiakov s narušenými komunikačnými schopnosťami jednoduché a pre žiakov i učiteľov predstavuje určitú záťaž. Neraz sa v školskej praxi stretávame so situáciou, keď nerešpektovanie individuálnych potrieb žiakov s ŠVVP alebo učiteľom nesprávne zvolené didaktické postupy robia z vyučovania cudzieho jazyka pre týchto žiakov nepríjemnú a ponížujúcu skúsenosť, ktorá ich kontinuálne utvrdzuje v tom, že sú „slabší“, horší a že nikdy nebudú schopní dosiahnuť to, čo ostatní žiaci. Takéto

²² Pozri zborníky a monografie BARTOŇOVÁ, M. (ed.). 2007. *Špecifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1; VÍTKOVÁ, M. et al. 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1; BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et al. 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-4736-5; KLENKOVÁ, J. et al. 2008. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4708-2.

neefektívne a škodlivé vyučovanie ide vždy na vrub učiteľa cudzieho jazyka a nezáleží na tom, či nebol dostatočne informovaný o podstate zmienených porúch alebo neprešiel adekvátnou metodickou prípravou.

Určitou výhodou pri vyučovaní cudzích jazykov u žiakov s ŠVVP je to, že povinná výučba cudzích jazykov nasleduje po dvoch rokoch výučby materinského jazyka, v rámci ktorej si žiak už osvojil množstvo kompenzačných postupov, ktoré môže následne s úspechom využiť aj pri učení sa cudzieho jazyka. Je opäť len na učiteľovi cudzieho jazyka, aby sa s konkrétnymi kompenzačnými postupmi oboznámil (s pomocou špeciálneho pedagóga) a umožnil žiakovi, aby ich mohol pri vyučovaní plne využívať.

2. Prejavy porúch učenia a pozornosti, ktoré sú signifikantné pri vyučovaní cudzieho jazyka:

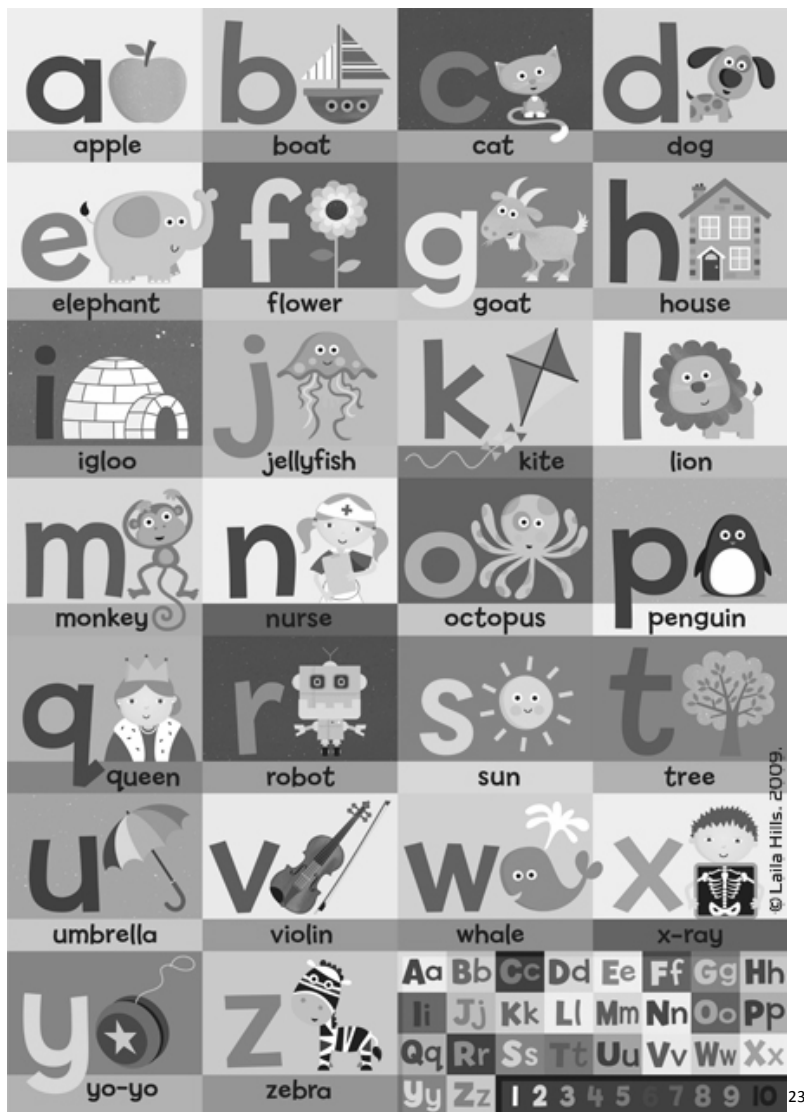
- neskorší začiatok produkcie reči;
- problémy s výslovnosťou niektorých hlások;
- pomalší rozvoj slovnej zásoby v materinskom i cudzom jazyku;
- problémy pri identifikovaní rýmujúcich sa slov;
- časté zámery písmen pri čítaní a písaní;
- problémy pri učení sa čísiel, farieb, tvarov a názvov dní v materinskom a cudzom jazyku;
- extrémny nepokoj a nepozornosť, znížená schopnosť sústredenia v porovnaní s rovesníkmi.

3. Hlavné prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu žiakov s poruchami učenia a pozornosti

V minulosti bolo vytvorených viacero prístupov a metód na vyučovanie cudzích jazykov pre žiakov s poruchami učenia a pozornosti. V súčasnosti medzi najčastejšie aplikované patria dva z nich:

a) fonologický prístup (Orthonovej-Gillighamova multisenzorická metóda), ktorý vznikol už v 30. rokoch 20. storočia a je založený na primárnom objasňovaní fonemickej štruktúry písaného jazyka. Žiaci sa učia rozonávať vzťahy medzi písmenami a zvukmi ako aj zákonitosti toho, ako z nich vznikajú slová a zo slov vety. Jazyk sa predstavuje ako „skladačka zvukov“. Jednotlivé hlásky, „základné tehličky jazyka“, sú znázorňované pomocou rôznych vizuálnych, zvukových, kinetických a taktálnych pomôcok (potrebná je minimálne 3-dimenzionálna reprezentácia jazyka). Tento prístup bol veľmi populárny a dodnes sa využíva množstvo jeho variácií (Bartonova metóda, Slingerland, Hermanova metóda, MTA: Multi-sensory Teaching Approach), WRS: Wilson Reading System a i.).

Obr. 1 až 3: Ukážky pomôcok pre vyučovanie jazykov fonologickým prístupom



23

²³ Dostupné na: <http://lailahills.files.wordpress.com/2009/05/alphabet-poster.jpg>

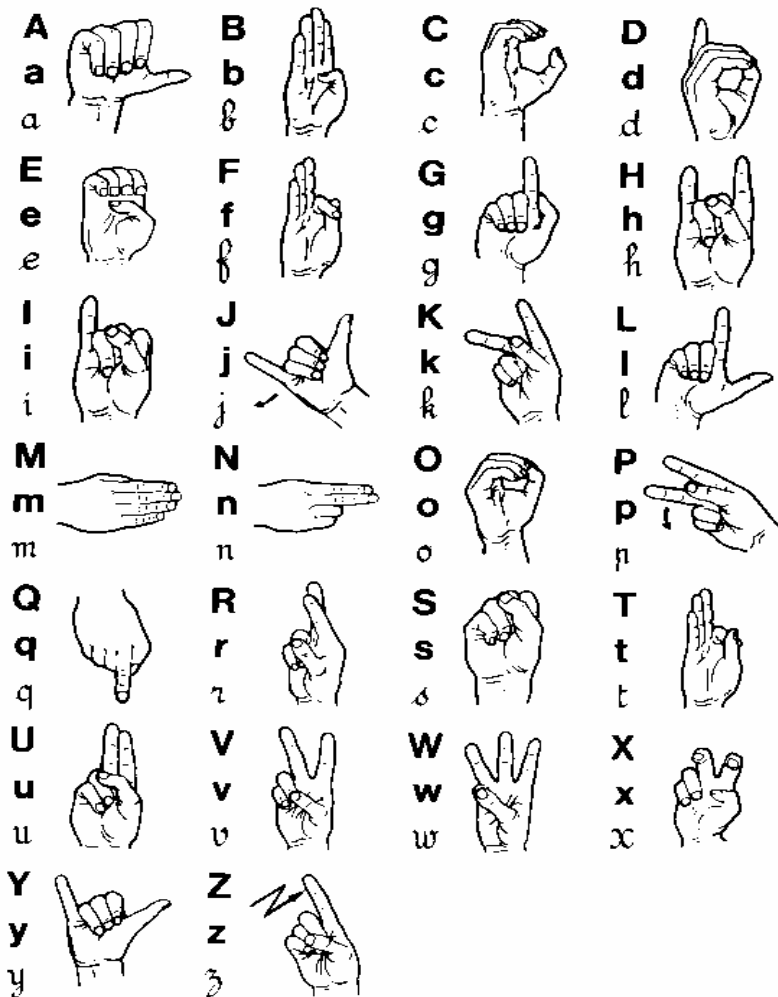
My First abc Chart



Copyright © kidsbuilder.com

24

²⁴ Dostupné na http://www.kidsbuilder.com/download/chart_small.jpg



25

b) **komplexný prístup** (fonologický prístup je jeho súčasťou), ktorého hlavným princípom je stanovenie si reálnych (dosiahnuteľných) vzdelávacích cieľov, redukcia učiva na základnú úroveň, spomalenie tempa sprostredkovávania

²⁵ Dostupné na http://www.angleton.isd.tenet.edu/angletonisd/classpages/sign_language.gif

nového učiva, redukcia slovnej zásoby, neustála (povzbudzujúca) spätná väzba, množstvo vizuálnych, taktilných a kinestetických podnetov.

Ako sme už uviedli v úvode tejto štúdie, naša školská legislatíva zabezpečuje, že každý žiak s ŠVVP má právo na individuálny prístup, ktorý bude rešpektovať jeho schopnosti a zdravotný stav. Na druhej strane uplatňovaním práv integrovaných žiakov nemôžu byť obmedzované práva ostatných (intaktných) žiakov v triede a práva učiteľa. Zladenie týchto dvoch požiadaviek preto vedie učiteľov k alternatívnym postupom pri organizovaní vyučovania a často k využívaniu postupov diferencovaného vyučovania, ktoré im umožňujú pracovať paralelne s dvoma alebo viacerými skupinami žiakov s rozdielnymi potrebami a schopnosťami²⁶. Hlavnými cieľmi takejto diferenciacie je:

1. zlepšenie podmienok pre cudzojazyčné vzdelávanie žiaka/žiakov s poruchami učenia alebo pozornosti v triede;
2. zachovanie primeranej náročnosti a atraktívnosti cudzojazyčného vzdelávania pre intaktných žiakov.

3. Všeobecné metodické námety pre učiteľov cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia alebo správania

- Za každých okolností hovorí učiteľ jasne a zreteľne. Nie veľmi rýchlo, ale stále prirodzene. K rovnakému postupu vedie aj intaktných žiakov ako prejav ohľaduplnosti a rešpektu k spolužiakovi/spolužiačkom.
- Učiteľ používa len vety a príkazy v kladnej forme (Urobte to takto.) Záporná forma príkazu upúta pozornosť najmä žiakov s poruchami pozornosti práve na neželanú činnosť. Napr. po príkaze Neotvárajte knihy! sa takýto žiak upriami len na predstavu otvorenej knihy a napokon neodolá. Preto je lepšie povedať: „Nechajte knihy zatvorené.“
- Napísané inštrukcie učiteľ vždy prečíta aj nahlas, aby mal žiak neustále viaczmyslové podnety (zrakové aj sluchové).
- Pred žiakmi s poruchami učenia a pozornosti nie je vhodné používať inštrukcie obsahujúce idiomy a frazeologizmy. Ustálené slovné spojenia s preneseným, významom sú často nad rámec ich vnímania. Nie je nutné ich vystavovať zbytočnému zahanbeniu z nepochopenia.

²⁶ PETLÁK, E.: Diferenciácia vyučovania – Realita a možnosti. In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, 2005, s. 7–21. ISBN 80-8050-900-X; PORUBSKÁ, G.: Pripravenosť učiteľov na uplatňovanie diferencovaného prístupu vo vyučovacom procese. In: Petlák, E. – Juszczyk, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: UKF, s. 22. ISBN 80-8050-743-0.

- Inštrukcie je vhodné vydávať po jednom, nie viac inštrukcií naraz. Tento postup je kľúčový najmä u žiakov s poruchami pozornosti, ktorí sa nedokážu sústrediť na viac vecí naraz.
- Učiteľ by si mal dohodnúť so žiakmi nenápadný signál, ktorý použijú, ak potrebujú pomoc. Neprerušujú sa tak aktivity intaktných žiakov a žiak s poruchou učenia alebo pozornosti nemusí opakovane upozorňovať všetkých na to, že niečomu nerozumie.
- Učiteľ často kontroluje poznámky žiakov a poskytujeme im častú spätnú väzbu.
- Učiteľ si stanoví realistické požiadavky – na žiaka s poruchou učenia alebo pozornosti, ale aj na seba.
- Je vhodné vylúčiť z triedy všetky rušivé momenty (blikajúci neón, hluk zvonka, bzučivý zvuk klimatizácie, školského rozhlasu a pod.). Každý takýto podnet odpútava pozornosť žiakov od učebnej činnosti.
- Rovnako si učiteľ veľmi dobre premyslí používanie gest, mimiky a iných neverbálnych signálov, ktoré môžu pútať neželaný záujem žiakov s poruchami pozornosti.
- Učiteľ by mal poukazovať hlavne na silné stránky žiakov s poruchami učenia a pozornosti. Spomeňme si: má byť spojencom, nie stresorom. Nemá zdôrazňovať slabiny, ale upozorňovať na to, čo žiak dokázal napriek handikapu.
- Veľmi vhodné je, ak si žiaci vedú portfóliá alebo denníky o tom, čo dokázali, čo sa naučili.
- Učiteľ by mal explicitne pomáhať žiakom rozlíšiť dôležité od menej dôležitého („Najdôležitejším bodom je...“), Na tabuli je vhodné poznámky podčiarkovať, zvýrazniť farebne...
- U žiakov s oboma typmi porúch učiteľ uprednostňuje hovorenú formu jazyka. Rozvoj čítania a písania obmedzujeme na úroveň základného učiva.²⁷
- Pri vyučovaní slovnej zásoby by mali dominovať aktivity budované na názornosti a senzorickom zobrazení. Prekladová metóda, založená na priamom a rýchлом prechode z jedného jazykového kódu do druhého, nie je vhodná.
- Osvedčilo sa, ak učiteľ pred hodinou poskytne žiakom s niektorou poruchou osnovu nového učiva alebo textu, ktorú si vopred preštuduje a s ktorou môže individuálne pracovať počas výkladu. Pripraviť môže aj nahrávky textov alebo prepisy nahrávok.²⁸

²⁷ Porov. JANÍKOVÁ, V.: Výuka němčiny u žáků se specifickými potřebami učení. In: Repka, R. – Adamcová, L. (eds.): *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava: PF UK, 2004, s. 85–93. ISBN 80-89113-10-9.

²⁸ TÓTHOVÁ, M.: Vplyv diferenciacie na tvorivú vyučovania. In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, 2005, s. 73–88. ISBN 80-8050-900-X.

- V maximálnej miere využívame prostriedky multisenzorického učenia a vyučovania (obrázky, piktogramy, ideogramy, zvukové nahrávky, predmety, pohybové vyučovanie, TPR, multimédiá)²⁹.
- Učiteľ sa snaží čo najviac vizualizovať. S. Hanušová³⁰ napr. uvádza techniku „živých viet“, keď skupina žiakov pred tabuľou predstavuje jednotlivé slová vo vete. Zmenou poradia žiakov vizuálne demonštrujeme zmenu slovosledu, alebo príchodom nového žiaka do skupiny sa vizuálne znázorní potreba dodania pomocného slovesa „do“ do otázky a podobne.
- U dysortografa učiteľ nepožaduje písanie diktátov, uprednostní iné typy aktivít, napr. substitučné cvičenia.
- Učiteľ zváži využitie alternatívnych foriem testov a úloh (ústne alebo počítačové testovanie).
- Dovoľíme žiakom pracovať na počítači (rozvoj jemnej motoriky, prepisovanie stimuluje vizuálnu a manuálnu pamäť, revidovanie je menej náročné, žiakov pripravujeme na praktický život)³¹.
- Odporúča sa využívať tímové vyučovanie alebo striedať vyučovanie v homogénnych alebo zmiešaných skupinách. Posilňuje sa tak sociálna interakcia žiakov s poruchami učenia a pozornosti, ale aj žiakov intaktných³².
- U žiakov s poruchami učenia namiesto písomných úloh uprednostňujeme aktivity, pri ktorých je dôležitý význam, nie forma textu (napr. pojmovej mapy).

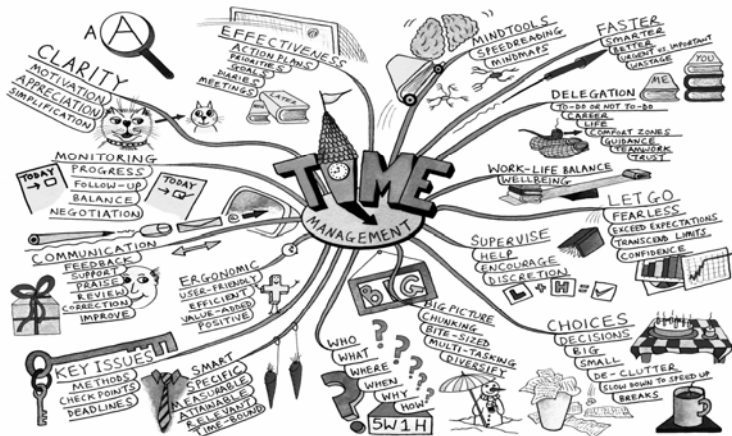
Obr. 4: Príklad pojmovej mapy na tému Čas

²⁹ VESELÁ, K. 2001. Multimédiá vo výučbe angličtiny. In: *Zborník vedeckých prác z MVD 2001*. Nitra: SPU. ISBN 80-7137-865-8.

³⁰ HANUŠOVÁ, S.: Developing communicative competence in learners with specific learning difficulties. In: Grenarová, R. – Vítková, M. (eds.): *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Brno: MU, 2008, s. 59–68. ISBN 978-80-210-4782-2.

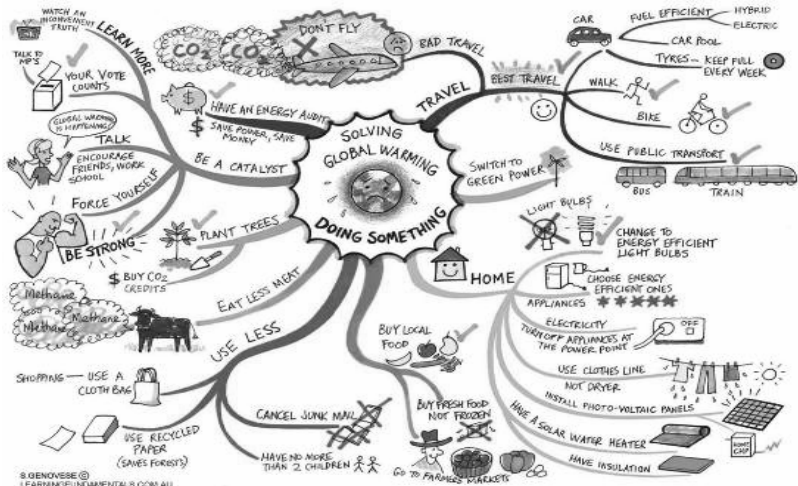
³¹ HORVÁTHOVÁ, B. 2009. Stratégie rozvíjania receptívnych zručností čítania a počúvanie v e-learningu. In: *Media4u Magazine*, 1(2009), s. 23–25. ISSN 1214-9187; HORVÁTHOVÁ, B. 2008. Úloha študenta ako spolutvorcu e-learningového kurzu podľa princípov autonómneho učenia. In: *e-Learning 2008*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 202–209. ISBN 978-80-7041-143-8.

³² STRANOVSKÁ, E. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I*. Nitra: ASPA, s. 95. ISBN 978-80-969641-4-7.



33

Obr. 5: Príklad pojmovej mapy na tému Globálne otepľovanie



34

- Učiteľ pravidelne zaraďuje krátke relaxačné cvičenia (najlepšie pohybové) na uvoľnenie napätia.

³³ Dostupné na http://techknowtools.files.wordpress.com/2009/04/mindmap_2.jpg

³⁴ Dostupné na http://www.onearth.org/files/onearth/images/gw_mindmap1.jpg

- Učiteľ rovnomerne strieda aktivity zamerané na rôzne učebné štýly žiakov. Osobitnú pozornosť sa odporúča venovať aktivitám vhodným pre žiakov s dominantným kinestetickým štýlom učenia³⁵.
- V heterogénnych triedach a zmiešaných skupinách sa učiteľ nemôže spoľahnúť na induktívne myslenie žiakov. Uprednostní preto priame vysvetlenie.
- Veľmi dôležitý je poriadok v triede. Neusporiadanosť a neporiadok plodia nervozitu alebo pútajú neželanú pozornosť. Preto musí byť trieda vždy uprataná a učebné pomôcky stabilne usporiadané. Neodporúča sa často meniť usporiadanie triedy alebo premiestňovať pomôcky z miesta na miesto, aby sa nerozptyľovala pozornosť žiakov. Navyše, u niektorých detí s pozornosti nemennosť prostredia zabezpečuje pocit bezpečia a zmena naopak znamená ohrozenie.
- U žiakov so špecifickými učebnými potrebami sa vo všeobecnosti potvrdzuje vhodnosť aplikovania integrovaných prístupov k vyučovaniu cudzích jazykov (integrovanie vyučovania cudzieho jazyka a iných predmetov prostredníctvom metodiky CLIL³⁶ alebo vyučovanie cudzieho jazyka pomocou rôznych umeleckých foriem – krátke literárne texty³⁷, piesne, hudobné skladby, výtvarné diela a pod.). Spojenie cudzieho jazyka s iným obsahom odvádza pozornosť žiakov od samotného cudzieho jazyka, žiaci sa zameriavajú na nový obsah a odbúrava sa stres a obavy z komunikácie v cudzom jazyku.

Obr. 6: Príklad odporúčaného usporiadania triedy pre lepšie udržiavanie poriadku

³⁵ Porov. HANUŠOVÁ, S.: Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský*, 2008, 23. ISSN 0323-0449.

³⁶ POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2. doplnené a prepracované vydanie. 70 s. ISBN 978-80-969641-2-3.

³⁷ ŽEMBEROVÁ, I. 2008. Teaching Language through Literature in the Young Learners' Classroom. In: Pokrivčáková, S. a kol.: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, s. 139–159. ISBN 978-80-8094-417-9



Obr. 7: Príklad odporúčaného usporiadania čitateľského kútika pre lepšie udržiavanie poriadku



Záver

Súčasná pedagogická prax ukazuje, že otázkam vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to nielen z pohľadu špeciálnej pedagogiky a psychológie. Nové úlohy a perspektívy sa otvárajú najmä pre jednotlivé odborové didaktiky, ktorých úlohou je pripraviť učiteľov všetkých akademických predmetov na špecifické problémy spojené s individuálnou integráciou týchto žiakov do edukačných procesov v triedach s intaktnými žiakmi. Pretože len dostatočne informovaný a metodicky pripravený učiteľ je schopný zabezpečiť efektívne vzdelávanie, ako aj emocionálne a sociálne obohacujúcu kooperáciu integrovaných a intaktných žiakov, ktorá je prínosom pre obe skupiny žiakov.

Literatúra

ANDREÁNSKY, M. – ANDREÁNSKA, V. 2004. Špecifika výučby cudzích jazykov u detí so senzorickým handicapom (deti so zrakovým postihnutím). In: In: Repka, R. – Adamcová, L.

- (eds.): *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava: PF UK, s. 36–38. ISBN 80-89113-10-9.
- BARTOŇOVÁ, M. (ed.). 2007. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdelávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1.
- BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et al.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.
- GROSS, J. 1996. *Special Educational Needs in the Primary School*. Buckingham : Open University Press. ISBN 0-3345-19656-X.
- HANUŠOVÁ, S. 2005. Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií. In: kol.: *Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, s. 125–133. ISBN 80-8683-338-1.
- HANUŠOVÁ, S. 2008. Developing communicative competence in learners with specific learning difficulties. In: Grenarová, R. – Vítková, M. (eds.): *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Brno: MU, s. 59–68. ISBN 978-80-210-4782-2.
- HANUŠOVÁ, S. 2008. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský*, 2008, 23. ISSN 0323-0449.
- HORVÁTHOVÁ, B. 2008. Úloha študenta ako spolutvorcu e-learningového kurzu podľa princípov autonómneho učenia. In: *e-Learning 2008*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 202–209. ISBN 978-80-7041-143-8.
- HORVÁTHOVÁ, B. 2009. Stratégie rozvíjania receptívnych zručností čítanie a počúvanie v e-learningu. In: *Media4u Magazine*, 1(2009), s. 23–25. ISSN 1214-9187.
- HURTOVÁ, D. – STRNADOVÁ, I. – ŠIGUTOVÁ, M. 2006. *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-4800700-2.
- JANÍKOVÁ, V. – BARTOŇOVÁ, M. 2003. *Výuka německého jazyka u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. 2004. Výuka němčiny u žáků se specifickými potřebami učení. In: Repka, R. – Adamcová, L. (eds.): *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava: PF UK, s. 85–93. ISBN 80-89113-10-9.
- KLENKOVÁ, J. et al. 2008. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-4708-2.
- MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jihočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.
- PECHANCOVÁ, B. – SMRČKOVÁ, A. 1998. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Metodická příručka. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0006-5.
- PETLÁK, E.: Diferenciácia vyučovania – Realita a možnosti. 2005. In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, s. 7–21. ISBN 80-8050-900-X.
- PODHAJSKÁ, E. – NEČASOVÁ, P. 2000. Specifické poruchy učení a výuka jazyků I. *Cizí jazyky*, 44, 1, 2000/2001, s. 39–41.

- PODHAJSKÁ, E. – NEČASOVÁ, P. 2000. Specifické poruchy učení a výuka jazyků II. *Cizí jazyky*, 44, 3, 2000/2001, s. 79–80.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-969641-2-3.
- PORUBSKÁ, G. 2004. Pripravenosť učiteľov na uplatňovanie diferencovaného prístupu vo vyučovacom procese. In: Petlák, E. – Juszczyk, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: UKF, 2004, s. 22. ISBN 80-8050-743-0.
- SELIKOWITZ, M. 1998. *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The Facts*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-262661-2.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-839-9.
- SELIKOWITZ, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7178-471-0.
- SMUTNÁ, J. – NOVÁK, J. 1996. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: Augusta. ISBN 80 901 806-7-1.
- STRANOVSKÁ, E. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I*. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-969641-4-7.
- TÓTHOVÁ, M. 2005. Vplyv diferenciácie na tvorivé vyučovanie. In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, s. 73–88. ISBN 80-8050-900-X.
- VESELÁ, K. 2001. Multimédia vo výučbe angličtiny. In: *Zborník vedeckých prác z MVD 2001*. Nitra: SPU. ISBN 80-7137-865-8.
- VÍTKOVÁ, M. et al. 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-022-9.
- ŽEMBEROVÁ, I. 2008. Playing with Literature in the EFL Classroom. In: *ELT in Primary Education*. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 104–109. ISBN 978-80-89328-21-5.
- ŽEMBEROVÁ, I. 2008. Teaching Language through Literature in the Young Learners' Classroom. 2008. In: Pokrivčáková, S. a kol.: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, s. 139–159. ISBN 978-80-8094-417-9.

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

JAZYKOVÉ NADANIE A JEHO PEDAGOGICKO-PSYCHO-SOCIÁLNY ASPEKT

Jana Duchovičová

Pre pedagóga je veľmi dôležité pochopiť dieťa ako autonómnu osobnosť, nie ako objekt manipulácie. Osobnosť je rozvíjajúca sa, nie hotová ľudská bytosť, ktorej možnosti je potrebné aktualizovať, rozvíjať, lebo inak nebude schopná využívať ich v plnej miere a nasmerovať ju k postupnému prevzatiu rozvoja do vlastných rúk (k sebvýchove). Osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou prostredníctvom učenia sa v reálnych životných situáciách, v sociálnych rolách, i vo vzájomných vzťahoch s inými ľuďmi. Žiaden jednotlivec nie je dokonalý, no však každý jeden z nás je neopakovateľný a jedinečný.

1. Štruktúra osobnosti, schopnosti a nadanie

Skúmanie **individuality a osobnosti** človeka je významným fenoménom už mnohé tisícročia. Napriek tomu, že mu bolo venovaných veľa výskumov, jeho znaky, úroveň, štruktúra, dynamika a vzťahy nie sú preskúmaná úplne. Najväčšiu nejednoznačnosť v názoroch výskumníkov si môžeme všimnúť práve v oblasti štruktúry osobnosti a jej determinantov, prejavujúcich sa v každodennom badateľnom i vnútornom živote. Našu pozornosť v najväčšej miere venujeme problematike schopností a možností ich vplyvu na sociálny život žiaka.

Ak sa stotožníme s chápaním osobnosti ako systému regulujúceho vzťahy človek – svet,³⁸ môžeme na osobnosť nazerať ako na organický celok, ktorého podstata spočíva vo vzťahoch k iným a k sebe. Rozvoj osobnosti sa uskutočňuje prostredníctvom saturácie (uspokojenia) jej potrieb, podporou sebvýchovy a sebazdokonaľovania, vedenia k zodpovednému projektovaniu vlastnej životnej dráhy, vytváraním bohatého spektra záujmov, rozvíjaním kompetencií učiť sa, zamýšľať sa nad sebou samým, rozhodovať sa pre hodnotné ciele³⁹. Zdravá osobnosť je výsledkom predchádzajúceho vývinového procesu ovplyvneného vnútornými a vonkajšími determinantmi, pripravená na nasledujúce sebautváranie a sebazdokonaľovanie⁴⁰. Úroveň osobnosti vyjadruje mieru dokonalosti vzhľadom na externé kritériá alebo vzhľadom na seba samého v čase. Rozlišuje sa podľa rôznych kritérií (školský prospech, skóre v inteligenčnom teste, miera emocionálnej zrelosti, atď.). Významným externým kritériom pre náš výskum bude úroveň jazykových schopností. Rozličné miery, kritériá hodnotenia zachytávajú rôzne stupne

³⁸ ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, s.16. ISBN 80-10-00456-1

³⁹ In: PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, , s. 141. ISBN 80-7367-416-5.

⁴⁰ ZELINA, M., op. cit., s. 17.

generalizácie a podstatnosti vo vzťahu k štrukturálnym charakteristikám osobnosti. Ako vidieť z uvedeného, nie je možné eliminovať pozornosť iba na ľudské schopnosti v konkrétnosti na nadanie bez širšieho sociálneho kontextu a možností jeho stimulácie prostredníctvom sociálneho prostredia. **Štruktúra osobnosti** je tvorená jej subsystémami, ktoré predstavujú autoregulačný systém pozostávajúci z motivácie, schopností, charakteru (črít) a temperamentu ale nie je možné sa naň podľa nášho názoru pozeráť izolovane. Ak chceme ovplyvňovať schopnosti nejde to bez motivácie a ak chceme človeka motivovať nie je to možné bez rešpektovania jeho črít a temperamentu. Ide teda o nekončiaci uzatvorený kruh. Akákoľvek intervencia ovplyvní osobnosť ako celok a jej výsledná reakcia je závislá od osobnosti ako celku.

Motivácia predstavuje podľa J. Čápa⁴¹ súhrn hybných momentov v osobnosti a v činnosti: súhrn toho, čo človeka pobáda aby niečo robil, nejako sa prejavoval a zároveň niečo, čo mu v tom zabraňuje. Každé konanie osobnosti má svoj motív – odpoveď na otázku prečo jedinec koná. Základným znakom motivácie je zameranosť/smerovosť osobnosti. Motivácia zahŕňa potreby, záujmy, postoje, hodnoty, hodnotovú orientáciu a aspirácie. Vo všeobecnosti platí, že rovnakú motiváciu môžeme vyjadriť rôzne, prostredníctvom uvedených pojmov. Napríklad dieťa má záujem o cudzie jazyky, má k predmetu Anglický jazyk v škole kladný postoj, má k nemu pozitívny emocionálny vzťah, má ho rado. Potreby poznávania vedú dieťa k tomu, aby sa angličtine neustále venovalo, učilo sa ju, dopĺňalo si slovnú zásobu. Cieľom dieťaťa je dobre predmet ovládať, dorozumieť sa prostredníctvom neho v zahraničí, čítať anglické texty, prijímať informácie v tomto jazyku, zaoberať sa kultúrou krajín, ktoré jazyk používajú a prípadne pokračovať v jeho ďalšom štúdiu na odbornej alebo vysokej škole, a tým dosiahnuť kvalifikáciu v odbore, čo preň predstavuje vysokú hodnotu. **Črty, temperament a charakter** predstavujú v hovorovej reči povahové vlastnosti osobnosti. Črty nevyjadrujú kvalitu výkonu ako schopnosti, ani nezdôvodňujú príčinu konania ako motívy, ale vyjadrujú spôsob akým človek realizuje činnosť (vytrvalo, pomaly, bojzливо, ľahostajne alebo pokojne, rozvážne, zodpovedne a pod.). Črty sú v priebehu života relatívne stále, niektoré sú ovplyvnené vrodennými predpokladmi, iné sa rozvíjajú vplyvom učenia. Vlastnosti osobnosti sa môžu prekrývať, kvalitatívne zafarbovať, predstavujú všeobecnú črtu a zároveň vždy vlastnosť jednotlivca, ktorou sa odlišuje od iných osobností. **Dynamika osobnosti** predstavuje procesy zmien a je založená na regulatívnej koncepcii osobnosti. Dynamika zahŕňa všetky deje, aktivity opakovane prebiehajúce vo vzájomnom vzťahu človeka s okolím. Ich výskyt sa viaže na bezprostredne prítomné podmienky a výsledkom je zmena vzťahu osobnosti s okolitým svetom.

Vďaka schopnostiam a tvorivosti môže osobnosť dosahovať rôznu úroveň výkonu. **Schopnosti** predstavujú všeobecné a trvalé vlastnosti osobnosti človeka, prejavujúce

⁴¹ ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2002. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 145. ISBN 80-7178-463-X.

sa v množstve a kvalite výkonu. Čím vyššie sú schopnosti, tým vyššiu produktivitu činnosti, samostatnosť a tvorivosť umožňujú. Schopnosti sa prejavujú najmä: v rýchlosti osvojovania (vedomostí, výkonov), v rýchlosti a kvalite riešenia úloh, v náročnosti a zložitosti riešených úloh, v produktivite činnosti, v samostatnosti a tvorivosti postupu. V Psychologickom slovníku (2000) sa pojem schopnosti definuje ako súbor predpokladov potrebných k úspešnému vykonávaniu určitej činnosti, zručností vyvíjajúcich sa na základe vlôh pomocou učenia. Schopnosti sú rozložené v populácii rovnomerne, tzn. najviac jednotlivcov má úroveň schopností v pásme priemeru (dosahuje priemerné výkony), približne rovnaké percento populácie v pásme podpriemeru a nadpriemeru a približne 3 percentá populácie disponuje s úrovnou schopností výrazne nadpriemernou a výrazne podpriemernou.

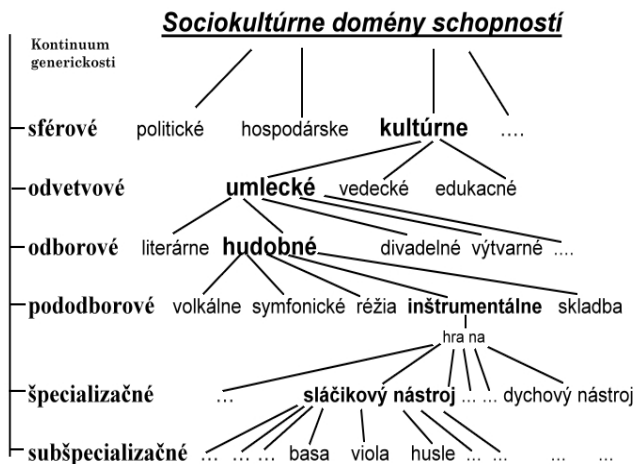
Termín schopnosť, považuje Š. Švec⁴² za vlastnosť, ktorú môžeme pripísať nielen ľudskému individu, ale môžeme ju považovať za najvšeobecnejšiu charakteristiku osôb a vecí. Ľudské schopnosti vymedzuje ako predpokladové vlastnosti sociálnych individualít byť, a teda poznávať, hodnotiť, konať, dorozumievať sa a porozumieť. Rozdeľuje ich v prvostupňovom triedení na zdedené, vrodené a naučené. Na druhom bipolárnom stupni v kontinuu všeobecnosti a špecifickosti vymedzil 3 dimenzie schopností, ktoré sú navzájom prepojené a z pedagogického hľadiska tvoria štruktúru ľudských schopností. A-dimenzia pozostáva z 3 činnostných domén, ktoré sú rozvíjané vzdelávacou, výchovnou a výchovnou edukáciou, mimovýučbovou edukáciou a sebaučením. Ide o schopnosti intelektovo – kognitívne (rozumovo – poznávacie), socioafektívne – psychosociálne (osvojujú sa zvnútorňovaním sociálnych očakávaní) a senzorio – motorické (zmyslovo – pohybové). B -dimenzia zahŕňa mnohorakosť domén sociokultúrnych obsahov schopností – týka sa cieľového projektovania edukačného procesu, v ktorom sa schopnosti rozvíjajú. Sú reprezentované predmetmi všeobecného a odborného vzdelávania (jazykové, zdravotné, športové, umelecké, náboženské, filozofické, vedecké, technické, ekonomické, politické, právne, mravné, edukačné). Sociokultúrny obsah schopností sa vzťahuje na cieľové programy školských i mimoškolských kurzov, odborov a širších oblastí. Podiel obsahových oblastí je rozdielny vo všetkých fázach primárneho, sekundárneho i terciárneho vzdelávania. Z hľadiska všeobecnosti a špecifickosti delíme schopnosti podľa sociokultúrneho obsahu na šesť stupňov, ako bližšie znázorňuje obrázok 1 C – dimenzia predstavuje nízku, strednú, a vysokú mieru kvality fungovania a rozvoja schopností v ontogenéze v norme alebo v patológii.

V priebehu života postupne rastie schopnosť úspešného obsiahnutia stále zložitejších vzťahov a schopnosť použitia stratégií a iných informácií pri riešení

⁴² ŠVEC, Š. 2003. Základ kompozitnej spôsobilosti – spôsobnosť alebo dovednosť? In: Švec, Š. a kol.: *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: STIMUL, 2003, s. 13, ISBN 80-88982-73-1.

problémov sa stáva pružnejšia. Ľudia sú postupne schopní nadobudnúť vhlad do seba samého a sveta okolo seba, získať väčšiu múdrosť. Vedci sa snažia pochopiť kognitívny vývin na základe skúmania spracovávaní informácií, teda ako realizujú zakódovanie, dekódovanie, prenos, kombinovanie, uchovávanie, vybavovanie informácií. Vo vývine deti neustále zdokonaľujú používanie metapamäťových a metakognitívnych schopností, porozumenie kognitívnym procesom a ich riešenie.

Obr. 1: Sociokultúrne domény schopností⁴³



Kognitívny vývoj je závislý od zrenia štruktúr nervovej sústavy. Po narodení sa z mozgových oblastí najrýchlejšie vyvíja zmyslová a motorická kôra, až neskôr oblasti vzťahujúce sa k riešeniu problémov, usudzovaniu, pamäti a jazykovému vývinu. Taktiež fyziologické zmeny v čelových lalokoch sú paralelné s kognitívnym vývinom a sú spojené so schopnosťou čítať. Počas prvých dvoch rokov po narodení dochádza k intenzívnemu nárastu množstva spojov v neuronálnej sieti mozgu. Nevytvárajú sa síce nové nervové bunky, ale rastú dendrické a axonálne spoje medzi neurónmi. Platí tu pravidlo využívaj alebo stráť, pretože nepotrebné bunky si s ostatnými bunkami spojenia nevytvárajú, a tým odumierajú, rovnako spojenia, ktoré sa nepoužívajú postupne ochabujú. Po prvých rokoch sa neuronálny rast výrazne spomaľuje. Približne 90 % neuronálneho rastu končí okolo šiesteho roku života, kedy vrcholí aj rozhodujúce obdobie pre získanie jazykových schopností. Poznanie kognitívneho vývinu v značnej miere ovplyvnili i poznatky o špecializácii mozgových hemisfér⁴⁴.

⁴³ ibid., s. 15.

⁴⁴ bližšie DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: UKF, s. 66. ISBN 978-80-8094-099-7.

Všeobecná rozumová schopnosť sa nazýva **inteligencia** a predstavuje globálnu schopnosť jedinca účelne konať, racionálne myslieť a účinne sa vyrovnávať so svojím prostredím. Prelomom pri skúmaní inteligencie bola faktorová analýza – štatistická metóda na spracovanie výskumných údajov, Ch. Spearmana a tvrdenie, že jedinci majú rôzne vysoký všeobecný intelligenčný faktor (g)- určitá forma mentálnej energie a množstvo špeciálnych faktorov (s) – špecifických pre jednotlivé schopnosti. Predpokladal, že inteligencia je kombináciou jednotlivých schopností, ale tento pojem nepoužíval. Odlišný pohľad od Ch. Spearmana nastolil L. Thurstone. Domnieval sa, že inteligencia sa skladá z celého množstva primárnych schopností, pričom vymedzil 7 faktorov ako primárne mentálne schopnosti (odhaľujú ich intelligenčné testy): faktor verbálneho porozumenia, slovnej plynulosti, počtový, priestorový, pamäťový faktor, faktor perцепčnej rýchlosti, a faktor induktívneho usudzovania. Dlhodobé štúdium inteligencie viedlo R. Sternberga⁴⁵ k záveru, že kľúčovými komponentmi v modeli inteligencie sú schopnosť učiť sa a ťažiť zo skúseností, schopnosť používať metakognitívne procesy skvalitňujúce učenie, schopnosť prispôbiť sa podmienkam, schopnosť motivovať sám seba na efektívne riešenie úlohy. Zistilo sa, že intelligenčné testy sú relatívne efektívne pri prvých dvoch faktoroch, ale pri ďalších dvoch sú nepreukázateľné, preto sa intelligenčné testy môžu použiť pri predikcii školského výkonu, ale menej pri predikcii osobného výkonu mimo akademický svet v reálnom živote a svete. K základným determinantom úrovne inteligencie patrí mozog, pretože intelektová schopnosť sa rozvíja na podklade zdedeného systému vlôh a anatomickeo-fyziologickeho základu, zakódovaného v príslušnej mozgovej kapacite. Viacerí odborníci sa zhodujú, že človek nevyužíva celú kapacitu mozgu, pracuje približne na 25 %, hoci z neurologického hľadiska jeho maximálnu kapacitu už zvyšovať možné nie je, podobne ako rýchlosť prenosu signálov. Pri väčšom mozgu by prenosové cesty boli dlhšie, čo by sa zákonite na fungovaní mozgu prejavilo. Na základe neurologicko-psychologických poznatkov sa inteligencia definuje ako „schopnosť nechať určitou rýchlosťou v určitom okruhu prebehnúť v mozgu štruktúry a vzory myslenia. Z toho vyplýva, že čím rýchlejšie procesy prebiehajú, tým je človek inteligentnejší“⁴⁶. Z hľadiska vplyvov dedičnosti rozdelil R. B. Cattell⁴⁷ inteligenciu na fluidnú a kryštalizovanú, pričom prvá spomínaná je výrazne ovplyvnená dedičnosťou a predstavuje schopnosť vnímať vzťahy nezávisle od predchádzajúcej špecifickej praxe alebo školského vzdelania. Inak povedané: predstavuje potenciálnu schopnosť učiť sa a riešiť problémy. Vrcholí v 20.–23. roku života a postupne sa znižuje. Kryštalizovaná inteligencia súvisí so skúsenosťou človeka a zvyšuje sa až do tridsiatky. Závisí od úspešnosti v slovných analógiách, od

⁴⁵ STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívna psychológia*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-376-5.

⁴⁶ In LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, s. 23. ISBN 80-88778-32-8.

⁴⁷ CATTEL, R. B. 1971. *Their structure, growth and action*. New York: Houghton Mifflin.

všeobecnej informovanosti, od úrovne slovnej zásoby a často sa zvyšuje v súlade s profesijným rozvojom človeka. Jej uchovanie je podmienené dlhodobou pamäťou. Výskumy realizované v oblasti vekových špecifík vývinu intelektových schopností sa nezhodujú, no prevláda názor, že úroveň fluidnej inteligencie sa vekom postupne znižuje, čo dokazuje postupné znižovanie efektívnosti výkonov pri riešení problémov, hoci uvádzané sú i konštatovania, že kognitívny tréning u starých ľudí tieto výsledky zvyšuje a k intelektuálnemu poklesu nedochádza vôbec. Ide o celkové skreslenie, kedy patologické neurofyzičné zmeny spôsobené starnutím, môžu mať negatívny dopad na úroveň pamäti a riešenie problémov. Tiež sa zistilo, že mladšie generácie z neznámych dôvodov preukazujú lepšie kognitívne schopnosti v porovnaní so staršími generáciami. R. J. Sternberg⁴⁸ uvádza ako príčinu tohto fenoménu vplyv školy, vyššie vzdelanie rodičov, lepšiu úroveň výživy, menší vplyv detských ochorení a predovšetkým väčšiu mieru pozornosti, ktorú venujú rodičia svojim deťom, so znižujúcim sa počtom detí v dnešných rodinách v porovnaní s minulými generáciami. Pre pedagógov je podstatnou teóriou determinovanosti vzdelávania, ktorej autorom je B. Bernstein (1961). Podľa tejto teórie vzdelávacia úspešnosť žiaka závisí od toho, v akom sociokultúrnom prostredí rodiny vyrastal a aký jazykový kód si tam osvojil. Jazykové kódy rozdelil do dvoch kategórií: Kód obmedzený, ktorým disponujú deti nekvalifikovaných alebo polokvalifikovaných rodičov z nižšej sociálnej vrstvy a kód rozvinutý – komplikovaný, prepracovaný. Deti z nižšej sociálnej vrstvy si osvoja len nižší jazykový kód, a preto majú nižší prospech. Celkovo teóriu môžeme zhrnúť do nasledovných bodov: jazyk a verbálna komunikácia je hlavným prostriedkom socializácie dieťaťa; ak žiak nepoužíva rozvinutý kód, neznamená to, že si ho nevie za určitých podmienok osvojiť, ale znamená to, že v priebehu svojej kognitívnej socializácie sa s rozvinutým kódom nestretol. Zaviedol pojem jazykové kompetencie v lingvistickom zmysle, čo predstavuje poznanie elementov jazyka a gramatických pravidiel.

Celá podstata intelektového nadania sa odvíja od chápania inteligencie a rozlíšenia jej druhov. Inteligencia má mnoho podôb. Už v roku 1914 upozornil predstaviteľ behaviorálnej psychológie E.L. Thorndike na skutočnosť, že poznávacie aktivity majú niekoľko spoločných elementov, ktoré možno rozdeliť do troch skupín (druhov) inteligencie: Abstraktná inteligencia predstavuje schopnosť pracovať so symbolmi a používať ich. Môže byť verbálna alebo neverbálna. Praktická inteligencia je zručnosť, schopnosť manipulovať s vecami a sociálna inteligencia je schopnosť „manipulovať“ s ľuďmi.

V dvadsiatom storočí sa postupne sformovalo niekoľko teoretických smerov zameriavajúcich sa na rôzne aspekty inteligencie. I. Rusel⁴⁹ ich rozdelil do šiestich skupín. Ide o: faktorové koncepcie, kognitívne teórie inteligencie, biologicko-

⁴⁸ STERNBERG, R. J., op. cit., s. 496.

⁴⁹ RUSEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: IKAR v ed. Pegas, s. 199. ISBN 80-551-0766-1.

fyziológické teórie inteligencie, systémové koncepcie a vývinové teórie inteligencie. Kognitívne teórie zohrávajú významnú úlohu v súčasnom teoretickom poznávaní. Vychádzajú z predpokladu, že inteligencia má úzky vzťah s psychickými zobrazeniami informácií a procesov, ktoré môžu v rámci týchto zobrazení prebiehať. O komplexné štúdium inteligencie sa usilovali mnohí predstavitelia systémového prístupu. K najznámejším predstaviteľom patrí H. Gardner a jeho Teória mnohonásobnej inteligencie, D. N. Perkins s Teóriou pravej inteligencie, R. J. Sternberg a Triarchická teória inteligencie. H. Gardner⁵⁰ odporúča chápať rôzne inteligencie ako súbory „know-how“, t.j. všeobecnú znalosť postupov, riešení určitej problematiky. Samostatná inteligencia musí obsahovať súbor schopností riešiť problémy a musí preto človeku umožniť vyriešenie skutočných problémov a ťažkostí. Musí obsahovať potenciál pre odhaľovanie nových problémov. Svoju teóriu nazval Teóriou mnohonásobných (rozmanitých) inteligencií. Keď vychádzame z uvedeného, každý druh inteligencie predstavuje samostatný systém inteligencie. Ide o nasledovné druhy: Jazyková inteligencia – používa sa pri čítaní kníh, písaní vedeckých prác, umeleckých textov, chápaní obsahu hovorených pojmov. Sú to rečové schopnosti; Logicko-matematická inteligencia zahŕňa logické prístupy k riešeniu problémov, orientáciu vo svete predmetov, čísel; Priestorová inteligencia predstavuje schopnosti vnímania priestoru, vizuálnej stránky sveta, schopnosť imaginácie, používa sa pri presune z miesta na miesto, čítaní mapy, ukladaní batožiny do kufra a pod; Hudobná inteligencia je citlivosť na zvuky okolia, vnímanie melódie, rytmu, tónov, reprodukcia tónov, spev; Telesno-pohybová inteligencia je schopnosť používať telo na sebaujadrenie, zručnosť na manipuláciu s predmetmi; Personálna inteligencia má dve dimenzie: a) interpersonálna – schopnosť pre pochopenie medziľudských vzťahov, pochopenie pocitov a motivácie druhých ľudí a b) intrapersonálna – schopnosť porozumieť vlastným pocitom, vlastnému ja. Je základom pochopenia kto sme, čo nás motivuje, ako sa meníme vo vzťahu k existujúcim obmedzeniam svojich schopností a záujmov. H. Gardner tiež upozornil na význam praktickej školskej inteligencie. Myslí tým skutočnosť, že je nevyhnutné, aby každý žiak mal najskôr poznatky o sebe a o škole, pretože sú nevyhnutné k získaniu znalosti o učive. Musí sa naučiť ako sa učiť, získať schopnosť autoregulácie učenia. K pôvodným šiestim druhom neskôr pridal ešte prírodovednú inteligenciu predstavujúcu schopnosť rozlišovať určité štruktúry v prírode.

Súčasná realita a výsledky výskumov naznačujú, že to, čo robí z jedinca racionálnejšieho človeka, sú dispozície k aktívnemu, otvorenému mysleniu. Ak má vyučovanie prispieť k rozvoju múdrosti žiaka, či už nadaného alebo bežného, musí zákonite podporovať myslenie (otvorené, tvorivé) a neorientovať sa výhradne na poznanie a vedomosti, ako je tomu často v našich školách. Aj bežná prax nás denne

⁵⁰ GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

presvedča, že byť vzdelaný alebo inteligentný ešte neznamená byť múdry. Ak poznatky v tejto oblasti zhrnieme, tak pomer vysokoextrovertných a introvertných ľudí v skupinách všetkých úrovní inteligencie je veľmi podobný. Osobnosť ale výrazne ovplyvňuje správanie, a to umožňuje múdrym ľuďom, aby boli „hlúpi“. V každodennom živote môže človek občas potlačiť vysokú úroveň svojich kognitívnych schopností a správať sa tak, že to vedie k negatívnym dôsledkom. Múdrosť tkvie práve v individuálnych rozdieloch schopnosti prispôsobovať sa, teda v maladaptívnom správaní. Ani najvyššia inteligencia sama o sebe nezaručí individuálnu spokojnosť a nezabráni maladaptívnemu – hlúpemu správaniu.

Pojem **nadanie** označuje vysokú úroveň inteligencie, ktorá je výsledkom pokročilej a akcelerovanej integrácie funkcií v rámci mozgu. Táto pokročilá a akcelerovaná funkcia môže byť vyjadrená navonok schopnosťami, ktoré sa prejavajú v kognitívnej oblasti, v poznávaní, chápaní, myslení, v akademickej úspešnosti a kreativite, vodcovstve alebo vo vizuálnom a reprodukčnom umení⁵¹. Úroveň a štruktúra schopností je podmienená dedične, ale v priebehu života je výchovne ovplyvniteľná, čo podmieňuje úspešnú činnosť jedinca v určitej oblasti a čo ho odlišuje od iných jedincov, ktorí túto činnosť vykonávajú v tých istých podmienkach, ale s menšími úspechmi. Veľká väčšina odborníkov odlišuje nadaných od talentovaných. Za talentovaných sa spravidla považujú tí jedinci, ktorých nadanie nie je akademické a väčšinou nemusí súvisieť s vysokou úrovňou intelektových schopností. Preukazujú svoje vysoko špecifické schopnosti najmä v oblasti hudobného, výtvarného, tanečného umenia či športu. Talent tiež chápeme ako vysokú úroveň rozvoja najmä špeciálnych schopností, k realizácii ktorého sa pripája aj originalita a tvorivosť. V literatúre sa stretávame s viacerými schémami základných dynamických charakteristík. U nás je známa schéma profilu osobnostných kompetencií, ktorá prihliada na poznatky o emocionálnej inteligencii a sociálnych kompetenciách. Zahŕňa nasledovné jednotky osobnosti: intrapersonálne (sebaúcta, sebadôvera), interpersonálne (asertivita, spôsobilosť navodiť interpersonálny komfort), kariérne kompetencie (akcieschopnosť, rozhodovanie, časový manažment, orientácia na komunikáciu s ľuďmi, etika povolania), osobnú pohodu (zvládanie stresu, telesná pohoda), osobný komunikačný štýl, spôsobilosť zužitkovať povahu interpersonálnej situácie (asertivita, agresivita, hostilita) a osobná orientácia na zmenu⁵². Osobnosť teda nie nemeniteľný stav alebo dosiahnutý stupeň vývinu, ale systém, ktorý sa neustále rozvíja a utvára na základe determinantov svojich činov.

Jednou z prvých najkomplexnejších definícií nadania, zvlášť z hľadiska pedagogiky, je definícia S. Marlanda. Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú

⁵¹ CLARK, B. 1992. *Growing Up Gifted*. New York: Macmillan Publishing Company, s.8. ISBN 0-02-322680-3.

⁵² In SMĚKAL, V. 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk vzdadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal, s. 453. ISBN 80-86598-65-9.

identifikované kvalifikovanými profesionálmi, a ktoré sú vzhľadom na výnimočný potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú na realizáciu svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý bežne neposkytujú regulárne školy⁵³. Autor naznačil i spôsoby realizácie diagnostiky a oblasti, v ktorých môže dieťa vynikať (všeobecné intelektové schopnosti, špecifické akademické schopnosti, tvorivé alebo produktívne myslenie, vodcovské schopnosti, umelecké schopnosti, psychomotorické schopnosti). Nadané deti zaradil do skupiny detí so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami, ktorým treba pripraviť adekvátne podmienky pre rozvoj potenciálu. Vplyvom Marlandovej definície bola v USA vyslovená jednoznačná požiadavka špeciálnej prípravy učiteľov, ktorí budú musieť nevyhnutne uplatňovať na rozvoj nadania a talentu špeciálne formy, metódy a postupy vzdelávania. „Nadanie je asynchrónny vývin, v ktorom sa predčasne rozvinuté kognitívne schopnosti veľkej intenzity kombinujú a vytvárajú vnútorné skúsenosti a vedomie kvalitatívne odlišné od normy. Čím je intelektuálna úroveň vyššia, tým je väčšia asynchrónnosť. Takáto jedinečnosť ich robí zraniteľnejšími, a preto si vyžaduje zmeny v prístupe učiteľov, rodičov, psychológov a odborníkov s cieľom ich rozvíjať.“ Takýto prístup k definovaniu zvolila M. J. Morelocková⁵⁴. Na rozdiel od ostatných zdôrazňuje neodkladnú potrebu diferencovaných postupov nielen v oblasti vzdelávania, ale aj v rodičovskej a poradenskej starostlivosti. L. Hříbková⁵⁵ zdôrazňuje pri vymedzovaní pojmu nadanie performačnú úroveň výkonov, pričom v tejto skupine odporúča používať pojem výber nadaných, na rozdiel od identifikácie, ktorá je relevantná pre potenciálne nadané deti, teda deti, ktoré ešte žiadne nadpriemerné výkony nepodali. V tomto smere chápe nadanie ako „stabilnú črtu osobnosti alebo ako jej atribút k poňatiu nadania, ako výsledku vzťahu medzi spoločensky a kultúrne definovanými možnosťami činnosti a osobnostným potenciálom k vykonávaniu týchto činností“.

Druhy nadania sa diferencujú podľa druhov ľudských činností. Rôzni autori vymenúvajú rôzne druhy nadania. V. Dočkal⁵⁶ uvádza štyri veľké skupiny, v rámci ktorých rozoznáva užšie vymedzené konkrétne druhy nadania. K vymedzeniu druhov nadania pristupuje autor z hľadiska klasifikácie činností. Ide o nadanie pohybové, umelecké, intelektové a praktické. Z každej skupiny sa ďalej vyčleňujú konkrétne oblasti, v ktorých môže jedinec dosahovať vynikajúce výsledky a podávať nadpriemerné výkony. Jednotlivé druhy nadania môžu navzájom súvisieť, pretože pre podávanie výkonov v určitých oblastiach je potrebné uplatniť rôzne druhy nadania. Naznačujú to prerušované diagonálne spoje. Schéma nebude nikdy vyčerpávajúca,

⁵³ In DAVIS, G. – RIMM, S. 1998. *Education of the gifted and talented*. (4th ed.) Needham Heights, MA: Allyn& Bacon. ISBN 0205388507.

⁵⁴ MORELOCK, M. J. 1992. Giftedness: The view from within. In *Understanding our gifted*, 4, s. 11–15.

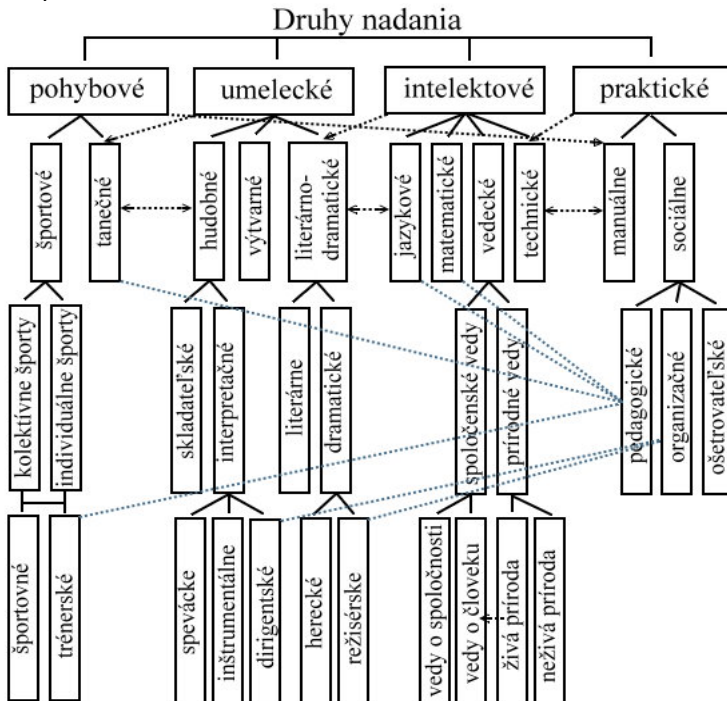
⁵⁵ HŘÍBKOVÁ, L. 1995. Psychologická problematika talentu a nadání. Praha: UK, s. 1–11.

⁵⁶ DOČKAL, V. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, s. 42.

pretože stále vznikajú nové druhy činností a zaradenie niektorých druhov nie je jednoznačné. Jednotlivé diagonály sú len ukázkou možných vzťahov medzi jednotlivými druhmi. Je pochopiteľné, že nie je možné naznačiť všetky.

Vychádzajúc z poznania štruktúry nadania a jeho druhov, uvažuje V. Dočkal orientačne o výskyte vysoko nadaných jedincov medzi 2–5 % pre každý druh nadania. V rámci intelektového nadania venuje zvláštnu pozornosť matematickému nadaniu a nadaniu na vedu a výskum. Nadaný jednotlivec je podľa spomínaného autora dieťa, žiak, študent – človek, ktorý v porovnaní s inými ľuďmi (v detskom veku v porovnaní s rovesníkmi) podáva vďaka svojim somatickým i psychickým vlastnostiam v jednej alebo viacerých činnostiach výrazne nadpriemerné výkony. Nemusí sa vždy prejavovať aj nadpriemernými výkonmi škole. Nadaná mládež je skupina nadaných jednotlivcov vo veku do 26 rokov. Hranica, od ktorej je možné hovoriť o nadaných jednotlivcoch, je vecou dohovoru.

Obr. 2: Druhy nadania⁵⁷



⁵⁷ Ibid., s. 54.

Čo sa týka konkrétnych druhov **rozumového nadania**, mohli by sme ich špecifikovať ako: **jazykové nadanie, matematické nadanie, nadanie pre vedeckú prácu, nadanie pre technické vedy**⁵⁸. Rozumovo nadané deti majú neuveriteľne rozvinuté pozorovacie schopnosti a prenikavý postreh, pričom sa neobmedzujú len na zrak, ale snažia sa získavať informácie všetkými zmyslami. Rýchlo preniká do podstaty javov, postrehne vzťahy, príčiny a následky. Často sa uvádza, že deti rozumovo nadané oproti svojim vrstovníkom zaostávajú v rozvoji motorických schopností. To sa však v neskoršom veku vyrovnáva. Pre intelektuálne nadané deti je charakteristické predovšetkým intelektuálne zameranie osobnosti, úžasná zvedavosť, túžba po poznaní (aj keď sa nemusí prejaviť práve v škole). Ak sa zdá dieťaťu vyučovací proces v škole nudný, jeho poznávacie aktivity sa preniesú inam. Mnohé rozumovo nadané deti sú vášnivými čitateľmi a ich obľúbenou literatúrou sú hlavne encyklopédie. Podobne tak pri sledovaní televíznych programov dávajú prednosť vzdelávacím reláciám. Často bývajú vášnivými zberateľmi, pričom predmetom ich zberateľského záujmu sa môže stať čokoľvek, teda spektrum ich záujmu je veľmi široké (neobmedzujú sa na len na vedné oblasti).

2. Jazykové schopnosti a jazykové nadanie

Jazykové schopnosti sú pokladané za najrozšírenejšiu a najdemokratickejšiu formu ľudskej inteligencie. Ovládanie jazyka predstavuje od nepamäti dôležitú úlohu v spoločnosti. Jazyková inteligencia je druh inteligencie, ktorý sa považuje za najlepšie preskúmaný. Podľa H. Gardnera⁵⁹ jazykové schopnosti vznikli prepojením niekoľkých oddelených systémov, ktorých evolúcia začala pred mnohými tisícami rokov. Prepojenie jazyka so sluchovým a hlasovým ústrojom je nevyhnutné na to, aby sme porozumeli vývoju jazyka. Pri utváraní jazyka hrá dominantnú úlohu hovorená reč a sluch. Rečový sluch, pamäť a gramatické myslenie považujeme za jadro cudzojazyčných schopností. Bez týchto komponentov by si žiak nemohol osvojiť spomínané schopnosti. Podľa M. Malíkovej⁶⁰ je rečový sluch primárnym faktorom pre osvojenie si artikulovanej ľudskej reči. Tento typ sluchu má umiestnenie v strede sluchového poľa. Kvalita a ostrosť sluchu je determinovaná súhrou troch analyzátorov: akustického, artikuláčného, kinestetického. Akustický analyzátor zabezpečuje recepciu, rekognizáciu a transformáciu akustického signálu do informácie. Gramatické myslenie je súčasťou myslenia a súvisí so schopnosťou poznávať, zovšeobecňovať a používať gramatické javy rozličnej zložitosti a rôzneho významu na všetkých úrovniach jazykového systému. Gramatické myslenie tvoria myšlienkové operácie, ktorými sú: analýza jazykového materiálu, jeho syntéza,

⁵⁸ DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-840-3.

⁵⁹ GARDNER, H. op. cit., s. 118, 123–124.

⁶⁰ MALÍKOVÁ, M. 1993. *K otázkam cudzojazyčných schopností. Rečový sluch*. Nitra: VŠPg, s. 13. ISBN 80-85183-89-7.

abstrakcia zovšeobecnenie na úrovni uvedomovanej a v podobe gramatickej predvídavosti na úrovni neuvedomovanej.

Jazykové schopnosti súvisia nielen s jazykovou inteligenciou, ale aj nadaním. Vysoká úroveň jazykových kompetencií prejavujúcich sa v celkovej úrovni gramotnosti je spoľahlivým indikátorom nadania takmer všetkých intelektovo nadaných detí. Jej ukazovateľom je výrazná a plynulá reč už v rannom veku dieťaťa. Z výskumov J. Laznibatovej a Z. Matejčka⁶¹ vyplýva, že prevažná väčšina nadaných detí začína s konvenčným rečovým prejavom už okolo 7. až 10. mesiaca. Koncom prvého roka zostavuje nadané dieťa zmysluplné vety. Len ojedinelo sa vyskytujú prípady, že začali hovoriť po 18. mesiaci. B. Pupala a O. Zápotočná⁶² poznamenávajú, že morfológia nadaného dieťaťa je podobná ako bežného, ale je výrazne akcelerovaná. Najskôr používa podstatné mená potom slovesá, ale všetky slovné druhy uplatňuje v komunikácii už okolo 2–2,5 roka. Zároveň začína časovať a skloňovať, komunikuje viacslovnými vetami a následne aj súvetiami. Fonemická diferenciacia sa vyvíja postupne. Okolo 6. roku dokáže sluchom diferencovať všetky zvuky svojho rodného jazyka. Citlivosť rozlišovania fonologických jednotiek sa prejaví okolo 2. až 3. roku. Včasnejšie sa prejavuje záujem o svet písanej kultúry. Rado sa hrá, manipuluje s knihou a dožaduje sa aby mu z knihy bolo čítane, a to veľmi často a veľmi dlho. Záujem dieťaťa rodina spravidla podporuje kúpou rôznych leporel, rozprávkových a neskôr encyklopedických kníh spolu s vynárajúcim sa záujmom o odborné a náučné texty. Pred nástupom do základnej školy sa stávajú zaujímavými komiksy. Už od 22 mesiaca dokáže nadané dieťa dlho počúvať súvislé texty a reprodukovat ich, pohotovo opravovať a dopĺňať text. Kládne otázky v súvislosti s čítaným textom, aktívne premýšľa a zároveň ho dotvára, príp. dramatizuje. V rámci aktivít v dostatočne podnetnom prostredí sa u detí s akcelerovaným kognitívnym vývinom rozvíjajú pregramotné skúsenosti, vedomosti a schopnosti, spoznávajú knižné konvencie a začínajú chápať, že to čo je predčítané je v knihe zapísané pomocou určitých znakov- grafém a tie chcú následne poznávať. Vo všeobecnosti nadané deti do troch rokov spoznávajú všetky základné grafické znaky jazyka a dokážu ich identifikovať v najrôznejších súvislostiach (v časopisoch, v nápisochoch na budovách, na billboardoch, v kalendároch s pod. Uvedomovanie si fonologickej štruktúry hovorenej reči, rozlišovanie fonologických jednotiek vrátane efektívneho narábania s nimi na úrovni operačnej pamäti a vizuálno- priestorové schopnosti sa rozvíjajú včasnejšie, čo následne vedie k výrazne progresívnemu zdokonaľovaniu čítania. Súbežne so stratégiami predčítania sa rozvíjajú aj stratégie pred-písania. Bližšie sa im venuje vo svojich prácach O. Zápotočná.

⁶¹ LAZNIBATOVÁ, J. op. cit. ; MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H & H. ISBN 80-85787-27-X.

⁶² PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: UK, s. 111. ISBN 80-223-1806-X.

Základom jazykového nadania sú vysoko rozvinuté verbálne schopnosti. Medzi špecifický prípad jazykových schopností zaraďujeme cudzojazyčné schopnosti. B. V. Beľajev⁶³ vymedzuje v štruktúre jazykového nadania fonetické schopnosti, súvisiace so schopnosťou diferencovať hlásky jazyka a schopnosť diferencovane ich reprodukovat; lexikálne schopnosti predstavujúce schopnosť osvojiť si cudzie slová, spojenia a zvraty; gramatické schopnosti, ktoré sú charakteristické v schopnosti osvojiť si gramatické pravidlá a pravopisné návyky, rozlišovať slová podľa morfológických a etymologických osobitostí; štylistické schopnosti: vymedzujú sa v schopnosti zovšeobecniť gramatické a lexikálne zvláštnosti určitého jazykového štýlu.

V odborných a vedeckých publikáciách sa stretávame s diferentnými názormi na jestvovanie špeciálnych jazykových schopností (resp. špeciálnych schopností potrebných pre zvládnutie cudzieho jazyka). Sú závislé od ich uznania ako špeciálnych schopností nezávislých od inteligencie⁶⁴ až po spochybnenie ich reálnej existencie⁶⁵. Rozdiely viditeľné najmä v cudzojazyčnej komunikácii nemožno pripísať len nedostatku cviku alebo motivačným činiteľom, schopnosť rozlišovať fonémy súvisí aj s biogenetickým potenciálom človeka⁶⁶.

V. Dočkal⁶⁷ pokladá testy, ktoré majú merať úroveň jazykových schopností, za nespoľahlivé a to preto, že vo väčšine prípadov sa ukázalo, že žiaci, ktorí v týchto testoch dosiahli nízku úroveň, neskôr pri štúdiu jazyka dosahovali veľmi dobré výsledky. Všetci však vykazovali nadpriemernú úroveň inteligencie. Prioritný význam tu však zohrala aj motivácia. Zistilo sa totiž, že o osoby s nadpriemernou úrovňou inteligencie sa napriek vhodným podmienkam nedokázali cudzí jazyk naučiť, keďže motív, s ktorým k výučbe pristupovali, nebol u nich zvnútornený. V súčasnosti sú jazykové schopnosti predmetom sporov. Niektorí odborníci tvrdia, že takéto schopnosti existujú nezávisle od všeobecnej inteligencie. Iní sú presvedčení, že jazykové schopnosti vlastne neexistujú a sú len konkrétnym uplatnením všeobecných schopností v jazykovej činnosti. V súvislosti s jazykovým nadaním realizovala výskum I. Pýchová⁶⁸. Jeho cieľom bolo spracovanie identifikačných stratégií, ktoré by umožňovali pedagógom angličtiny na gymnáziách správne rozpoznať u žiakov nadanie bez použitia komplikovaných diagnostických metód. Autorka bola presvedčená, že pomocou konkrétnych stratégií je učiteľ schopný správne identifikovať nadanie žiakov na anglický jazyk. Výskumnú vzorku tvorilo celkom 430 žiakov z 3 ostravských škôl. Z porovnania priemerných výsledkov prospechu a hodnotenia intelektuálnych schopností všetkých žiakov vyplynulo, že intelektuálne

⁶³ In MALÍKOVÁ, M. op. cit.

⁶⁴ MALÍKOVÁ, M. op. cit.

⁶⁵ DOČKAL, V. 2005, op. cit.

⁶⁶ MESÁROŠOVÁ, M. 1998. *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon, s. 33–34. ISBN 80-85668-64-5.

⁶⁷ DOČKAL, V. 2005, op. cit.

⁶⁸ PÝCHOVÁ, I. 1997. Jazykově nadaný žák. In *Pedagogika*, roč. 47, č. 4, 1997, s. 355–362.

schopnosti a prospech žiakov sú mierne lepšie hodnotené na základných školách než na gymnáziách. Skupiny nominovaných „angličtinárov“ boli charakteristické najlepším prospechom a najvyšším hodnotením intelektuálnych schopností v celkovom súbore i na vybraných školách. V celom súbore žiakov boli u „angličtinárov“ (10,93 % všetkých žiakov) hodnotené najvyššie ich inojazyčné schopnosti, ich študijné schopnosti a schopnosti organizačné. Praktické a sociálne schopnosti „angličtinárov“ boli hodnotené najnižšie. U „jednotkárov“ celého súboru (37,90 % všetkých žiakov) boli najvyššie hodnotené umelecké, študijné a matematické schopnosti. Vo výskume I. Pýchovej sa po prvýkrát objavuje zmienka o spojení medzi jazykovými schopnosťami a vodcovstvom. Práve toto zistenie sa stalo podnetom pre náš výskum, pretože sme sa snažili zistiť, či skutočne nadpriemerná jazyková schopnosť ovplyvňuje sociálnu pozíciu žiaka v kolektíve triedy.

3. Sociálna pozícia, sociálny status, sociálna skupina

Každý žiak zaujíma v školskej triede určité postavenie, ktoré sa považuje za výsledok fungovania sociálnej skupiny. Súčasťou tohto postavenia je aj preberanie jednotlivých úloh. Hovoríme o tom, že žiak ako osobnosť má v skupine určitú sociálnu pozíciu i status. J. Kačániová⁶⁹ tvrdí, že získanie vyššej pozície pre žiaka je podmienené osobnými, individuálnymi a vonkajšími okolnosťami. Medzi tieto okolnosti môžeme zaradiť: osobnú príťažlivosť, popularitu a obľúbenosť. R. Kohoutek a kolektív⁷⁰ rozumie pod pojmom sociálna pozícia súhrn práv, prestíže a povinností, ktoré skupina jedincovi určila. Člen určitej sociálnej skupiny ich postupne poznáva a akceptuje za svoj systém skupinových pravidiel, noriem a cieľov, vo vyjadrovaní v obliekaní, v celom hodnotovom systéme, čo ovplyvňuje utváranie a zmeny jeho vlastnej osobnosti, na tzv. individuálny vzorec správania v spoločnosti. Z konkrétnej pozície sa odzrkadľujú očakávania na správanie človeka v tejto pozícii. Človek je členom viacerých skupín, a preto zaujíma aj rôzne pozície, ktoré sú vzájomne diferencované. T. Kollárik⁷¹ chápe pozíciu ako miesto, ktoré jedinec v pracovnej skupine zaujíma. Môžeme hovoriť o pozícii určovanej pohlavím, vekom, schopnosťami, funkčným zaradením, vzdelaním, povoláním. Každý človek zastáva v pracovnej skupine určitú pozíciu, ktorá má odlišný význam, váhu a mieru týchto odlišností označujeme pojmom status. Š. Strieženec⁷² chápe status ako postavenie subjektu v štruktúre spoločnosti, medziosobných vzťahov, z ktorého vyplývajú jeho práva, povinnosti a privilégia. Status človeka sa mení v jednotlivých skupinách, nie je mu navždy daný. Status je považovaný za prirodzenú diferenciu v spoločnosti. Môžeme ho experimentálne určovať na základe merania preferencií. Vyjadruje sa

⁶⁹ KAČÁNIOVÁ, J. 2002. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Ekonóm, s. 211.

⁷⁰ KOHOUTEK, R. a kol. 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm, s. 50–51. ISBN 80-7204-064-2.

⁷¹ KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, s. 52–53. ISBN 80-08-01828-3.

⁷² STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: AD, s. 209. ISBN 80-967589-0-X.

napr. autoritou a prestížou ako uznanie postavenia človeka okolím. T. Kollárik⁷³ tvrdí, že status veľmi úzko súvisí so sociálnou pozíciou, pretože určuje rozdielny význam a váhu pozície jedinca v skupine. Status ľudí v skupine mnohodimenzionálne determinovaný a na jeho zaujatí sa podieľajú situačné faktory, zloženie skupiny, jej zameranie a ciele, interné vzťahy medzi členmi skupiny, stabilita alebo labilita skupiny z pohľadu jej stálosti, ale i osobnostné danosti jedincov, ich schopnosti, postoje, správanie, vlastnosti. Najvyšší podiel na zaujatí statusu ako sociálnopsychologickej kategórie majú sociálnopsychologické charakteristiky osobnosti. Sociálna skupina predstavuje systém, ktorý je tvorený z dvoch alebo viacerých vzájomne pôsobiacich ľudí, ktorí zdieľajú rovnaké ciele a očakávania. Keď sa ľudia podieľajú na skupinovom členstve znamená to, že sa tu uplatňuje zmysel pre jednotu, súbor spoločných cieľov, množstvo kolektívnych noriem a formálna, či už neformálna komunikácia medzi príslušníkmi skupiny, ktorých členstvo je založené na spoločných právach a povinnostiach. Z. Helus⁷⁴ vyčlenil sedem základných syntaktických komponentov charakterizujúcich sociálnu skupinu. Sú to členovia skupiny, podskupiny členov, ciele – hodnoty, normy – pravidlá, tradície, ustálené zvyklosti, zdieľané vedomie nebezpečenstva, vlastnosti skupinovej atmosféry (sem patria napr. prevažujúce pocity vzájomného priateľstva, dôvery, pohody, pohotovosti ku spolupráci alebo naopak vzájomného napätia, nedôvery, konkurencie a pod.) a štýl riadenia.

4. Sociálna pozícia žiaka v kontexte jeho individuálnych jazykových schopností

Vo výskume sme sa zamerali na zistenie a sledovanie sociálnej pozície žiakov základnej školy a žiakov nižšieho gymnázia v ich triednom kolektíve v kontexte ich jazykových schopností. Konkrétne nás zaujímalo, či úroveň jazykových schopností žiaka ovplyvňuje jeho sociálnu pozíciu v žiackom kolektíve školskej triedy. Vzhľadom na špecifiká ontogenetického vývinu bolo naším ďalším cieľom zistiť, či je vnímanie vlastnej sociálnej pozície jazykovo nadaného žiaka ovplyvnené vekom a pohlavím.

Výskumné otázky a hypotézy

Otázka 1: *Má zistená úroveň jazykových schopností žiakov vplyv na ich postavenie v kolektíve triedy?* Mnohé predchádzajúce výskumy súvisiace s jazykovou schopnosťou a sociálnou pozíciou jednoznačne nepotvrdili vplyv tejto schopnosti na pozíciu žiaka v triede.

Vplyv týchto schopností popísali odborníci vo svojich prácach len okrajovo. V našom výskume sme sa preto zamerali na overenie tejto teórie. K výskumnej otázke sme si stanovili nasledovné hypotézy:

⁷³ KOLLÁRIK, T. op. cit., s. 53.

⁷⁴ HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, s. 22–23. ISBN 80-7178-888-0.

Hypotéza H1: *Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho sociálnou pozíciou v triede.* Čo znamená predpoklad, že nadpriemerná jazyková schopnosť determinuje mieru vplyvu (vplyvnosť) žiaka v triede.

Hypotéza H2: *Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho emocionálnou pozíciou v triede.* Čiže nadpriemerná jazyková schopnosť determinuje mieru obľúbenosti (sympatii) žiaka v triede.

Hypotéza H3: *Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho vnímaním skupiny, i seba samého v nej.* V tejto hypotéze usudzujeme, že nadpriemerná jazyková schopnosť ovplyvňuje žiakovu náklonnosť v triede.

Otázka 2: *Má pohlavie a vek žiakov s nadpriemernou jazykovou schopnosťou vplyv na ich vnímanie vlastnej sociálnej pozície?* Z doteraz preskúmaných prameňov taktiež nie je jednoznačné, či pohlavie a vek ovplyvňujú vnímanie vlastných sociálnych pozícií žiakov.

Vo vzťahu k položenej otázke sme si stanovili nasledovné hypotézy:

Hypotéza H4: *Predpokladáme, že vlastné vnímanie sociálnej pozície žiaka závisí od pohlavia.* Týmto tvrdením myslíme, že vnímanie vlastnej sociálnej pozície závisí od toho, či je žiak dievča alebo chlapec.

Hypotéza H5: *Predpokladáme, že vlastné vnímanie sociálnej pozície žiaka závisí od veku.* To znamená, že to ako sa sám jednotliviec vníma v triede bude determinovať jeho vek.

Analýza výskumnej vzorky

Náš výskum mal dve oblasti:

1. oblasť výskumu (H1–H3). Výskum bol realizovaný v triedach s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov v Základnej škole na Robotníckej ulici v Zlatých Moravciach a v 8.ročných gymnáziách v Nitre. V jednotlivých triedach sa nachádzali žiaci s nadpriemernou jazykovou schopnosťou. Výber tejto vzorky bol zámerný. Vzorku tvorilo 105 žiakov. Z hľadiska cieľa nášho výskumu boli pre dôležití štyria vybratí žiaci, u ktorých sme zisťovali ich vplyv, obľubu (sympatiu) a náklonnosť v kolektíve konkrétnej triedy. Rozdelenie žiakov, ktorí sa zúčastnili výskumu uvádzame v nasledujúcej tabuľke 1.

Tab. 1: Výskumná vzorka prvej oblasti výskumu

trieda	dievčatá	Chlapci	spolu
sekunda A	16	13	29
sekunda A1	12	17	29
7.A	11	16	27
9.A	10	10	20

spolu	49	56	105
--------------	-----------	-----------	------------

2. oblasť (H4–H5) výskumu. Pri realizácii druhého výskumu bola použitá vzorka zložená z 30 jazykovo nadaných žiakov, účastníkov krajského kola olympiády v cudzom jazyku.

Rozdelenie tejto vzorky podľa typu školy, pohlavia a veku môžeme vidieť v tabuľke 2.

Metódy výskumu

V rámci prvej oblasti výskumu sme použili metódy:

Kazuistickú metódu, konkr. pozorovanie, štúdium a rozbor prípadu s anamnézou a za účelom získania podrobných informácií o žiakoch s výrazne nadpriemernými jazykovými schopnosťami v jednotlivých triedach za účelom ďalšieho zisťovania ich sociálnych vzťahov v školskej triede. Na základe zistených informácií sme pre výskum zvolili troch žiakov.

Sociometricko-ratingový dotazník SO-RA-D V. Hrabala, vhodný pre žiakov 2. stupňa ZŠ vo veku 11–12 rokov⁷⁵. Každý žiak dostal záznamový list s inštrukciou.

⁷⁵ GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometrickým ratingovým dotazníkom*. Bratislava: MC Bratislava. ISBN 80-7164-268-1.

Tab. 2: Výskumná vzorka druhej oblasti výskumu

	ZŠ		Osemročné gymnázium		spolu
	11–13 rokov	14–15 rokov	11–13 rokov	14–15 rokov	
chlapci	4	3	4	2	13
dievčatá	5	3	5	4	17
spolu	9	6	9	6	30

Na záznamovom liste boli vypísané dve škály a to škála vplyvu a obľuby (sympatie). V strede hárku sa nachádzal ku každému menu voľný riadok, do ktorého mali žiaci napísať vysvetlenie sympatií. Proces hodnotenia v dotazníku prebiehal v troch etapách: 1. *etapa*: Žiaci dostali pokyn hodnotiť všetkých žiakov v triede okrem seba samého, a to na škále 1–5 bodov vo vplyve, ktorí majú jednotliví jeho spolužiaci v kolektíve triedy. (1 najvplyvnejší žiak triedy, 2 patrí medzi niekoľko najvplyvnejších žiakov, 3 má priemerný vplyv, ako väčšina žiakov, 4 má slabý vplyv v triede, 5 nemá žiadny alebo takmer žiadny vplyv v triede.) 2. *etapa*: V tejto etape žiaci dostali inštrukciu hodnotiť svojich spolužiakov okrem seba samého na škále 1–5 bodov v obľube (sympatii), ktorú majú v triede. 1 veľmi sympatický žiak, 2 sympatický žiak 3 ani sympatický, ani nesympatický žiak, 4 skôr nesympatický žiak, 5 nesympatický žiak.) 3. *etapa*: Žiaci písomne zdôvodňovali, prečo svojich spolužiakov hodnotili tak ako hodnotili. Verbálne tu charakterizovali prejavy a vlastnosti správania sa svojich spolužiakov v kolektíve triedy a ich subjektívny postoj k nim. Na základe získaných údajov sme vypracovali index vplyvu /Iv/ – ukazuje sociálnu pozíciu žiaka v triede (vodcovia triedy, jadro triedy, stredné pozície, izolovaní žiaci a žiaci odmietaní triedou), index obľuby /Io/ – ukazuje emocionálnu pozíciu žiaka v triede, index náklonnosti /In/ – ukazuje, ako žiak vníma skupinu a seba v skupine, triedny index vplyvu /T Iv/ – ukazuje kohéziu (súdržnosť) triedy a triedny index sympatií /T Io/ – ukazuje emocionálnu atmosféru triedy. Pre spracovanie údajov boli použité matice a výsledky sme spracovali štatisticky.

V rámci druhej oblasti výskumu sme použili:

Neštandardizovaný dotazník, pre účastníkov krajského kola predmetovej olympiády v cudzom jazyku. Anonymný dotazník bol zameraný na sebareflexiu jednotlivcov s nadpriemernou jazykovou schopnosťou. Dotazník obsahoval 7 uzatvorených otázok, 2 otvorené otázky a jednu otázku založenú na ratingu. Bol administrovaný priamo.

Analýza výsledkov výskumu

Na základe pozorovania, štúdia a rozboru prípadu boli za účelom získania podrobných informácií o žiakoch s výrazne nadpriemernými jazykovými

schopnosťami v jednotlivých triedach vybratí štyria žiaci Jakub Dom, Dominika Kvet, Ivana Klb. a Natália Blah.

Jakub Dom. navštevuje druhý ročník (sekunda A) 8. ročného gymnázia. Patrí medzi výnimočných žiakov, pretože má nadpriemernú jazykovú schopnosť, ktorá mu umožňuje reprezentovať svoju školu na olympiádach v anglickom jazyku. Počas vyučovacích hodín anglického jazyka bol mimoriadne aktívny, pravidelne sa hlásil alebo opravoval spolužiakov, ktorí chybne odpovedali. Vedel flexibilne odpovedať na otázky a plynule komunikovať na zadanú tému. Domnievame sa, že je to osobnosť vysoko sebavedomá a v kolektíve triedy nepatrí medzi obľúbených spolužiakov, pretože zo správania ostatných žiakov sa nám zdalo, že na neho reagujú podráždene, najmä keď sa hlásil opraviť druhého spolužiaka v chybnej odpovedi. Na základe analýzy klasifikačného hárku konštatujeme, že z anglického jazyka má samé jednotky. Okrem hodín angličtiny navštevuje aj hodiny nemeckého jazyka, z ktorého dosahuje taktiež výborné výsledky. Okrem jazykov vyniká aj v iných predmetoch. Pani učiteľka Jakuba Dom. veľmi chválila a často ho dávala ostatným spolužiakom počas hodín za vzor. Všimli sme si, že keď niekto nevedel správnu odpoveď automaticky vyvolávala Jakuba Dom.

Dominika Kvet. je žiačkou sekundy A1 v osemročnom gymnázium. Z pomedzi ostatných spolužiakov vyniká predovšetkým jazykovými schopnosťami a to tak v materinskom ako aj v cudzom jazyku. Je mimoriadne komunikatívna, má bohatú slovnú zásobu, jej vyjadrovacie prostriedky sú na vysokej úrovni. Rovnako dosahuje vynikajúce výsledky aj v ostatných predmetoch. Reprezentuje školu na predmetových olympiádach v cudzom jazyku (anglický jazyk) a v matematike. Zúčastnila sa viacerých recitačných súťaží. Klasifikácia žiačky je od prvého ročníka základnej školy až do teraz s vyznamenaním (jednotky zo všetkých hodnotených vyučovacích predmetov). Pri pozorovaní žiačky v kolektíve triedy sme zistili, že žiačka vystupuje sebavedomo, bola aktívna, výrazná osobnosť, zapájala sa do všetkých aktivít v rámci jazyka, no v interpersonálnej komunikácii pri konverzačných cvičeniach hovorila vždy iba ona, ostatných nepripustila k slovu. Pri činnosti v skupine mala tendenciu vyberať si partnerov sama, nerada sa zaraďovala podľa pokynov učiteľa. Preferovala písomné spracovanie úloh.

Ivan Klb. navštevuje 7. ročník ZŠ v Zlatých Moravciach. Z niekoľkých návštev vyučovacích hodín anglického jazyka sa domnievame, že Ivan Klb. je jednoznačne najlepším žiakom. Dôkazom nám boli ústne odpovede a výsledky z testov, ktoré nám pani učiteľka dala k nahliadnutiu. Zo správania žiakov k nemu sa nám zdalo, že ho majú spolužiaci radi. Všimli sme si, že keď niektorý iný žiak nevedel niečo povedať v angličtine ihneď sa obrátil o pomoc na Ivana Klb. Ten mu ochotne odpovedal. Na základe pozorovaného sa domnievame, že patrí medzi obľúbených žiakov. Počas jeho výstupov sme sledovali jeho fluenciu a flexibilitu v komunikácii. Odpovedal vždy na výbornú. Má bohatý inventár slovnej zásoby. Z analýzy klasifikačného hárku

konštatujeme, že z anglického jazyka má čisté jednotky. Učí sa len tento jeden jazyk. Môžeme ho pokladať za výborného žiaka vo všeobecnosti.

Natália Bla. Bola na hodinách anglického jazyka veľmi aktívna. Vynikajúca bola i jej komunikácia, ústne odpovede, písomné práce i ďalšie výstupy. Z hľadiska jazykovej schopnosti táto žiačka vyniká spomedzi svojich spolužiakov, no keď jej vzdelávacie výsledky hodnotíme vo všeobecnosti, patrí medzi priemerných žiakov v triede. Učí sa iba jeden cudzí jazyk a ním je angličtina. Na základe pozorovania počas hodiny usudzujeme, že žiaci Natáliu Bla. Akceptujú a väčšina z nich k nej má pozitívny postoj. Domnievame sa, že táto žiačka má nadpriemernú jazykovú schopnosť. V porovnaní s dvoma spomínanými žiakmi u nej vidíme lepšiu znalosť gramatiky, no na druhej strane sme si všimli, že pri komunikácii v jazyku potrebovala dlhšie rozmyšľať nad tým, čo chce povedať. Všimli sme si aj to, že občas mala problémy si spomenúť na slovíčko, ktoré v konkrétnej chvíli potrebovala. Keď však komunikuje jej výslovnosť je korektná a gramatika správna.⁷⁶

Výskumný problém: vzťah jazykových schopností a sociálnej pozície žiakov v školskej triede.

Výskumný problém sme overovali prostredníctvom troch výskumných hypotéz. Na základe jednotlivých bodov získaných prostredníctvom Sociometrického ratigového dotazníka SO-RA-D V. Hrabala sme v jednotlivých triedach, kde sa nachádzali jazykovo nadaní žiaci spracovali sociometrické matice za účelom výpočtu indexu ich vplyvu, obľuby (sympatie) a náklonnosti. Indexi sme počítali u všetkých žiakov, no zvlášť nás zaujímali indexi žiakov jazykovo nadaných. Vzhľadom k vysokému počtu žiakov sme tabuľky rozdelili na dve polovice žiakov. Hodnoty súčtu, priemeru a stenu žiakov s nadpriemernou jazykovou schopnosťou sú zvýraznené kvôli prehľadnosti tučným písmom. Výsledky získané týmto dotazníkom môžeme v jednotlivých triedach interpretovať takto:

Tab. 3a: Hodnoty vplyvu v sekunde A triede (prvá polovica žiakov)

Súčet	97	66	70	122	85	86	81	75	88	96	69	74	77	81	67
Priemer	3,3	2,3	2,4	4,2	2,9	3,0	2,8	2,6	3,0	3,3	2,4	2,6	2,7	2,8	2,3
Sten	4	7	7	2	5	5	6	6	5	4	7	6	6	6	7

Tab. 3b: Hodnoty vplyvu v sekunde A triede (druhá polovica žiakov)

Súčet	95	69	79	95	78	89	92	81	72	75	74	76	90	114	56
Priemer	3,3	2,4	2,7	3,3	2,7	3,1	3,2	2,8	2,5	2,6	2,6	2,6	3,1	3,9	1,9

⁷⁶ spracovala STRAPÁČOVÁ, M. 2009. *Sociálna pozícia žiaka v kontexte jeho individuálnych schopností*. Diplomová práca. Školiteľ: doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. Nitra: PF UKF. bez ISBN

Sten	4	7	6	4	6	4	4	6	6	6	6	6	4	2	8
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

V triede sú najvplyvnejší žiaci tí, ktorí získali najvyššiu stenovú hodnotu. Na základe výšky indexu môžeme usudzovať, že u neformálnych vodcov sa lv pohybuje od 7 stenov vyššie. Z výsledkov, ktoré nám poskytla tabuľka usudzujeme, že v sekunde A je najvplyvnejším žiakom Marek Žia., ktorý dosiahol najvyššiu stenovú hodnotu 8. Čiže tohto jedinca môžeme pokladať za neformálneho vodcu triedy. Žiaci, ktorých sten sa pohybuje medzi hodnotou 6 -8 sa považujú za jadro triedy. V tomto prípade je tu takýchto žiakov 12. Okrem toho sú tu žiaci, ktorých sten dosahuje hodnotu pod 6, kedy hovoríme o žiakoch so strednými pozíciami v triede. Ak žiak dosiahol stenovú hodnotu nižšiu ako 4 ide o odmietaných žiakov v triede. V tejto triede sa domnievame, že odmietanými žiakmi inak povedané outsidersmi sú Milan Cif. a Michal Zel. Žiak Jakub Dom. dosiahol v indexe vplyvu stenovú hodnotu 4. Môžeme ho považovať za žiaka, ktorý má strednú pozíciu v triede. Okrem neho sa tu nachádza dosť žiakov, ktorí dosiahli tú istú stenovú hodnotu. Čiže môžeme ho pokladať za žiaka, ktorý nie je vodcom triedy, ale ani odmietaným žiakom v kolektíve. Ak však dosiahol vo vplyve strednú pozíciu, neznamená to, že jeho index obľuby (sympatie) a náklonnosti bude dosahovať tú istú hodnotu. Žiak môže mať vysoký vplyv, lebo je napr. vodca triedy, ale na druhej strane v triede nemusí byť obľúbený a jeho spolužiaci k nemu nemusia prechovávať náklonnosť.

Index obľuby (sympatie) súvisí s mierou akceptácie žiakmi spolužiakmi, s tendenciou spolužakov nadväzovať so žiakom kontakty. Tento jav je ovplyvnený endogénnymi a exogénnymi činiteľmi. Index obľuby (sympatie) vypovedá o prijímaní konkrétneho žiaka spolužiakmi v triede, o pozitívnej, či negatívnej citovej väzbe žiaka na spolužakov a o jeho citovom prijatí spolužiakmi v triede. Index obľuby (sympatie) v sekunde A uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tab. 4a: Hodnoty obľuby (sympatie) v sekunde A triede (prvá polovica žiakov)

Súčet	100	49	58	96	74	87	67	57	74	94	58	62	63	74	72
Priemer	3,4	1,7	2,0	3,3	2,6	3,0	2,3	2,0	2,6	3,2	2,0	2,1	2,2	2,6	2,5
Sten	3	9	7	3	5	4	6	7	5	3	7	7	7	5	5

Tab 4b: Hodnoty obľuby (sympatie) v sekunde A triede (druhá polovica žiakov)

Súčet	96	70	83	93	72	85	85	75	62	70	57	63	84	117	66
Priemer	3,3	2,4	2,9	3,2	2,5	2,9	2,9	2,6	2,1	2,4	2,0	2,2	2,9	4,0	2,3
Sten	3	6	4	3	5	4	4	5	7	6	7	7	4	1	6

Oblúbenosť žiakov sa hodnotí na tom istom princípe ako vplyv. Čím vyššiu stenovú hodnotu žiak dosiahol, tým je vyššia jeho oblúbenosť v triede a naopak čím nižšiu stenovú hodnotu dosiahol, tým nižšiu oblúbenosť v triednom kolektíve má.

Z analýzy výsledkov vidíme, že najoblúbenejšou žiačkou v sekunde A je Soňa Bál. Ôsmi žiaci dosiahli stenovú hodnotu 7, čo poukazuje na relatívne relatívne dobré priateľské, citové väzby, spoločenskú, veselú, spokojnú a zdravú sebavedomie týchto žiakov v triede. Ostatní žiaci získali priemerný index oblúby. Prekvapením sa stala skutočnosť, že žiak Michal Zel. získal najnižšiu stenovú hodnotu z celej triedy. Z toho vyplýva, že v kolektíve patrí medzi najmenej oblúbených a najmenej vplyvných žiakov, je teda outsiderom triedy sten dosiahol aj vo vplyve. Jakub Dom. dosiahol v tabuľke oblúbenosti (sympatie) stenovú hodnotu 3. Znamená to, že v triede nepatrí medzi oblúbených žiakov. Príčinou môže byť napr. slabá väzba na spolužiakov, zvýšený egocentrizmus a egoizmus, agresívne alebo hostilné postoje a reakcie, neadekvátne správanie sa k spolužiakom. Zaujímavá je jeho stenová hodnota vplyvu, kde zaujíma strednú pozíciu v triede. Dôvodom môže byť jeho školská úspešnosť, pretože dosahuje výborné študijné výsledky. Z verbálnej charakteristiky jeho spolužiakov sa domnievame, že žiaci nemajú Jakuba Dom. v oblúbe preto, lebo má výzor ako „Elvis Presley“, jeho správanie je drzé, povyšuje sa nad ostatnými a jeho celkový vzhľad pôsobí na spolužiakov nesympaticky. Niektorí spolužiaci mu dali hodnotenie 4–5 len preto, lebo napísali, že ho nepoznajú. Od niektorých spolužiakov dostal aj pozitívne hodnotenie, ktoré zdôvodnili tým, že je usilovný žiak, ktorý sa dobre učí. Tabuľky, ktorých informácie budeme ďalej interpretovať sa týkajú náklonnosti v sekunde.

Index náklonnosti je ukazovateľom akceptácie spolužiakov žiakom. Je ovplyvnený osobnostnými premennými, ako napr. seba-percepciou, emocionálnosťou. Index náklonnosti ukazuje ako žiak vníma triedu a seba samého v nej.

Tab. 5a: Hodnoty náklonnosti v sekunde A triede (prvá polovica žiakov)

Súčet	72	80	78	90	65	59	69	76	85	92	60	98	91	83	56
Priemer	2,5	2,8	2,7	3,1	2,2	2,0	2,4	2,6	2,9	3,2	2,1	3,4	3,1	2,9	1,9
Sten	6	4	5	3	7	8	6	5	4	3	7	2	3	4	8

Tab. 5b: Hodnoty náklonnosti v sekunde A triede (druhá polovica žiakov)

Súčet	81	87	88	54	69	81	85	73	69	64	76	68	86	67	61
Priemer	2,8	3,0	3,0	1,9	2,4	2,8	2,8	2,5	2,4	2,2	2,6	2,3	3,0	2,3	2,1
Sten	4	3	3	8	6	4	4	6	6	7	5	7	3	7	7

V tabuľkách si môžeme všimnúť, že najvyšší sten je 8. Touto hodnotou disponujú Martin Hru., Barbora Pau. a Jozef Por. Na základe stenovej hodnoty usudzujeme, že títo žiaci vnímajú svojich spolužiakov a seba medzi nimi pozitívne. Najnižšiu hodnotu získala Natália Mar. Jej akceptácia spolužiakov je nízka a domnievame sa, že sa negatívne vníma aj ona sama medzi spolužiakmi. Jakub Dom. dosiahol stenovú hodnotu 6. čiže jeho hodnota signalizuje priemernú náročnosť na správanie sa spolužiakov v triede a citlivú sociálnu percepciu.

Z priestorového hľadiska v ďalšej tabuľke uvádzame už iba zistené indexy vplyvu, obľúbenosti a náklonnosti jazykovo nadaných žiakov v jednotlivých triedach, ktoré sme ale vyhodnocovali podobne ako v predchádzajúcej podrobne rozpracovanej sekunde A.

Tab. 6: Hodnoty vplyvu, obľúbenosti a náklonnosti jazykovo nadaných žiakov v školských triedach

	gymnázium						ZŠ					
	Sekunda A/ Jakub Dom			Sekunda A1/ Dominika Kvet			ZŠ 7A/ Ivan Klb			ZŠ 9A/ Natália Blah		
	vplyv	obľúbenosť	náklonnosť	vplyv	obľúbenosť	náklonnosť	vplyv	Obľúbenosť	náklonnosť	vplyv	obľúbenosť	náklonnosť
Súčet	97	100	72	44	101	57	49	47	59	37	32	55
Priemer	3,3	3,4	2,5	2,3	3,4	3,0	1,9	1,8	2,3	1,9	1,7	2,9
Sten	4	3	6	7	3	3	9	9	7	8	9	4

Po analýze údajov v tabuľke môžeme konštatovať, že Dominika Kvet má relatívne vysoký vplyv, no patrí k málo obľúbeným a málo akceptovaným žiakom v triede. Je vecne orientovaným vodcom triedy (jedným z vodcov). U takýchto žiakov spravidla prevažuje vysoká dominancia, snaha po sebauplatnení a často znížená potreba akceptácie seba skupinou. Nízke hladiny stenov v obľúbenosti a náklonnosti môžu naznačovať slabú väzbu na ľudí, malú citovú reaktivitu na očakávania spolužiakov, zvýšený egocentrizmus a egoizmus, sociálnu slepotu, ba dokonca depresiu, či agresívne alebo hostilné postoje, reakcie a negatívne správanie k ľuďom.

Ivan Klb. dosiahol vo svojej triede najvyššiu hodnotu stenu vo vplyve i v obľúbenosti. Tohto žiaka môžeme teda považovať za prijatého vodcu triedy alebo jedného z členov vedúcej skupiny, čiže táto osobnosť je pravdepodobne sociálne aktívny žiak, sociálne vyspelý žiak, ktorý dokáže nadväzovať kontakty so spolužiakmi, dokáže presadiť požiadavky triedy. V kolektíve triedy je obľúbený, žiaci s ním radi komunikujú, radi sa s ním sýtajú, často je pre mnohých z nich oporou, dokáže

presadiť ich potreby, záujmy. Triedny učiteľ môže takému typu žiaka veriť, pretože je zodpovedný a spoľahlivý pri práci s kolektívom triedy. Z analýzy verbálnych charakteristík usudzujeme, že tento žiak má obdiv vo svojej triede, pretože rád svojim spolužiakom pomáha a je úspešný vo všetkých vyučovacích predmetoch. Pre vodcov je charakteristická schopnosť regulovať interakcie, adekvátne sebapercepčia a percepčia iných spolužiakov, pozitívne sebahodnotenie, vyššia sociálna aktivita a frekvencia sociálnych interakcií. Spravidla ju dosahujú extrovertne orientovaní, stabilní jedinci, dominantní s vyššou frustračnou toleranciou. Takýto typ osobnosti býva obyčajne veselý, odvážny a spoločenský. Tvrdíme však, že stenová hodnota vplyvu nemusí byť totožná so stenovou hodnotou obľuby (sympatie) a náklonnosti. V tejto triede vyšli skoro všetky stenové hodnoty vplyvu vysoké, preto si myslíme, že v triede fungujú vyvážené a pozitívne vzťahy medzi jednotlivcami. Aj v tejto triede sa však našli štyri výnimky, ktoré dosiahli stenové hodnoty veľmi nízke. Týchto štyroch žiakov môžeme pokladať za odmietaných jedincov. Pravdepodobne sú to osobnosti, ktoré sú neschopné presadzovať sa, môžu mať poruchu sociability, či nerealistické hodnotenie, môžu byť introvertní, submisívni alebo pasívni. Stenovú hodnotu náklonnosti dosiahol Ivan Klb. 7, čo je to nadpriemerná hodnota v indexe náklonnosti, preto usudzujeme, že tento žiak pozitívne prijíma svoj kolektív triedy a seba samého v ňom.

Natália Bla. získala od svojich spolužiakov stenovú hodnotu vplyvu 8, čo znamená, že sa zaraďuje do jadra kolektívu triedy. Nepatrí medzi formálnych vodcov triedy, ale má dosť vysoký vplyv medzi svojimi spolužiakmi. Tento index naznačuje, že žiačka nie je problémová v sociálnych vzťahoch so spolužiakmi. Predpokladáme, že túto žiačku si učitelia zvyčajne menej všímajú, keďže nie je ani vodcom triedy, ani odmietanou osobnosťou. Najvyššia dosiahnutá stenová hodnota bola v 9.A triede 9. Získali ju žiačky Hana Pal. a Soňa Pal. Najnižšia hodnota bola 2 a získal ju Matúš Sto. Spomínané žiačky môžeme považovať za neformálnych vodcov triedy. Na základe ich verbálnej analýzy usudzujeme, že túto pozíciu získali svojou školskou úspešnosťou, pretože majú výborné známky. Ostatní žiaci dosiahli priemernú až nadpriemernú stenovú hodnotu vplyvu, čiže ich môžeme pokladať za jadro triedy. V indexe obľúbenosti môžeme hodnoty považovať vo všeobecnosti za priemerné. Najvyššia dosiahnutá stenová hodnota bola 10. Je to najvyššie skóre aké sa môže dosiahnuť a veľmi zriedkavé. Toto hodnotenie získala Soňa Pal. Z verbálnej charakteristiky jej spolužiakov usudzujeme, že ju obdivujú nielen za jej školskú úspešnosť, ale aj kamarátsky prístup voči nim a ochotu kedykoľvek pomôcť. Natália Bla. získala stenovú hodnotu 9. Čiže ju môžeme považovať za veľmi obľúbenú. Spolužiaci sa o nej vyjadrili, že je dobrá žiačka, komunikatívna a má zmysel pre humor. Žiaci s takýmto stenom sú obyčajne považovaní za dobrosrdečných, spoľahlivých a ochotných plniť očakávania iných spolužiakov. Žiačka Natália Bla. získala stenovú hodnotu v indexe náklonnosti 4, čo signalizuje priemernú náročnosť na správanie sa spolužiakov

v triede a citlivejšiu sociálnu percepciu. V tomto prípade zastávame názor, že index náklonnosti je ovplyvnený osobnostnými premennými. Vo všeobecnosti je tento index pokladaný za najmenej spoľahlivý a stabilný ukazovateľ.

Na základe výsledkov získaných výskumom konštatujeme, že nadpriemerná jazyková schopnosť neovplyvňuje mieru vplyvu, obľúbenosti ani náklonnosti žiaka v triede a hypotézy H1, H2 a H3 zamietame.

Zdôvodnenia:

H1 existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho sociálnou pozíciou v triede – zamietame, pretože výsledky jasne potvrdzujú, že neexistuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho sociálnou pozíciou v triede. Odôvodnenie je nasledovné:

Žiak Jakub Dom. získal stenovú hodnotu vplyvu 4, čo znamená, že sa zaraďuje medzi žiakov, ktorí majú strednú pozíciu v triede. Žiaci mu také hodnoty dali preto, lebo dosahuje výborné študijné výsledky, nie preto, že má nadpriemernú jazykovú schopnosť. Dominika Kvet dosiahla vysokú mieru vplyvu, no žiaci tento vplyv spájali skôr s jej osobnostnou charakteristikou a tendenciou nepodriaďovať sa než s jazykovými schopnosťami a dokonca uvádzali jej preferenciu učiteľmi. Žiak Ivan Klb. dosiahol stenovú hodnotu 9, čo znamená, že ho jeho spolužiaci pokladajú za neformálneho vodcu triedy. Hodnotili ho tak na základe jeho výborného prospechu, i charakterových vlastností, ktoré má. Žiačka Natália Bla. získala stenovú hodnotu vplyvu 8, na základe ktorej ju môžeme zaraďovať medzi jadro kolektívu triedy. Taktiež ani v tomto prípade jej spolužiaci neuviedli, že jej miera vplyvu je determinovaná nadpriemernou jazykovou schopnosťou.

H2 existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho emocionálnou pozíciou v triede – zamietame.

Odôvodnenie je nasledovné:

Jakub Dom. získal stenovú hodnotu 3, čo znamená, že je v kolektíve triedy považovaný za odmietaného žiaka. Žiak má v triede veľmi nízku obľubu, ktorá nie je závislá od jeho úrovne jazykovej schopnosti, ale od jeho osobnostných kvalít. Spolužiaci o ňom napísali, že je to žiak, ktorý vyniká svojimi známami vo viacerých predmetoch, ale ak ho majú hodnotiť len z pohľadu obľuby (sympatie), tento žiak nie je v triede akceptovaný kvôli jeho negatívnym vlastnostiam. Dominika Kvet získala nízky sten v sympatii a napriek jej tendencii riadiť je neobľúbená, pretože často nerešpektuje želania svojich spolužiakov a má sklony k manipulovaniu. Ivan Klb. získal v indexe obľuby (sympatie) stenovú hodnotu 9, čo znamená, že je tento žiak v triede veľmi obľúbený. Označili ho ako ich kamaráta, usilovného žiaka, človeka, ktorý vie vždy pomôcť atď. Ani jeden spolužiak však neuviedol, že k nemu prechovávajú sympatie kvôli jeho jazykovému nadaniu. Natália Bla. dosiahla v indexe obľuby (sympatie) stenovú hodnotu 9, čo znamená podobne ako u Ivana, že patrí medzi žiakov, ktorí sú v kolektíve triedy obľúbení. Zo slovnej charakteristiky usudzujeme, že

je Natália šikovné dievča, patrí medzi žiakov, ktorí sa dobre učia a je zábavná, najmä preto jej spoločnosť spolužiaci vyhľadávajú. Jej index obľuby (sympatie) nie je ani v tomto prípade podmienený jej nadpriemernou znalosťou cudzieho jazyka.

H3 *existuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho vnímaním skupiny, i seba samého v nej* – zamietame. Na základe analýzy výsledkov z indexu náklonnosti tvrdíme, že neexistuje vzťah medzi úrovňou jazykovej schopnosti žiaka a jeho vnímaním skupiny i seba samého v nej. Odôvodnenie je nasledovné:

Jakub Dom. získal v indexe náklonnosti stenovú hodnotu 6, čo znamená, že jeho hodnota signalizuje priemernú náročnosť na správanie sa spolužiakov v triede a citlivú sociálnu percepciu. Natália Kvet. získala najnižšiu hodnotu, čo signalizuje nízku náklonnosť voči nej, no i opačne jej samej voči spolužiakom, viac menej ide o ľahostajný obojstranný vťah medzi kolektívom triedy a samotnou žiačkou. Ivan Klb. dosiahol stenovú hodnotu 7, z čoho vyplýva, že je to nadpriemerná hodnota v indexe náklonnosti, preto usudzujeme, že tento žiak pozitívne prijíma svoj kolektív triedy a seba samého v ňom. Natália Bla. dosiahla stenovú hodnotu 4. Toto zistenie signalizuje priemernú náročnosť na správanie sa spolužiakov v triede a vyššiu citlivú sociálnu percepciu. V tomto prípade zastávame názor, že index náklonnosti je ovplyvnený osobnostnými premennými. Ak chceme vyvodiť všeobecné závery z tohto dotazníka, z našich zistení môžeme povedať, že nadpriemerná jazyková schopnosť nemá vplyv na sociálnu pozíciu žiaka.

Výrazne podnetným a mimoriadne zaujímavým je pre nás zistenie, že svoju úlohu zohráva aj zloženie žiackeho kolektívu. Nie úmyselne, vo vzťahu k riešenému výskumnému problému, sme žiakov rozdelili podľa typu školy na žiakov osemročného gymnázia a žiakov druhého stupňa ZŠ, kde sme zistili, že (hoci pripúšťame nemožnosť zovšeobecnenia kvôli nízkej vzorke respondentov) schopnosti žiaka, či už jazykové alebo všeobecné a výborný prospech je skôr oceňovaný spolužiakmi na bežnej základnej škole, než vo výberových triedach žiakov (8-ročné gymnázium). Žiaci ZŠ s nadpriemernými schopnosťami patrili prirodzene k najvplyvnejším, najobľúbenejším žiakom s prosociálnymi tendenciami a vysokou mierou vzájomnej sociálnej náklonnosti. Boli triedou považovaní za plne akceptovaných vodcov, vo viacerých prípadoch za vzor pre svoje výkony i osobnostné vlastnosti. Na rozdiel od spomínaných, žiaci gymnázií, boli skôr odmietaní s množstvom výhrad voči ich osobnostným vlastnostiam s nezaujmom o ich schopnosti a výkony, ktorými sú schopní reprezentovať seba, svoju triedu i školu. Domnievame sa, že nielen individualita, ako to dokázal samotný výskum, ale aj sociálne prostredie, v ktorom sa žiak počas vyučovania pohybuje niekoľko rokov (zvlášť v takt citlivom období pubescencie), môže vo výraznej miere ovplyvniť rozvoj jeho osobnostných vlastností, ako aj rozvoj individuálnych schopností (aj schopností jazykových). Predstavuje jeden z mimoriadne dôležitých motivačných determinantov pre realistické, pozitívne sebahosnotenie, sebarozvoj, a sebaakceptáciu žiaka. Vonkajšia motivácia sa tak stáva

prirodenou vnútornou pohnútkou usilovať sa o ďalšie sebazdokonaľovanie. Vychádzajúc z uvedeného a rovnako na základe predchádzajúcich zistení môžeme konštatovať, že z hľadiska priaznivého sociálneho vývinu je vhodnejším pre vývin žiaka prirodzené sociálne prostredie než segregácia podľa schopností, hoci i v prípade nadpriemerných schopností. Odporúčame preto väčší dôraz sústrediť na otázky vnútornej pedagogickej diferenciacie s možnosťou ich využitia vo všeobecnej i v odborových didaktikách.

Výskumná problém: Vplyv pohlavia a veku jazykovo nadaných žiakov na vnímanie vlastnej sociálnej pozície.

Vo vzťahu k položenej otázke sme si stanovili H4 a H5. Overovali sme ich prostredníctvom sebareflexívneho dotazníka⁷⁷ u účastníkov jazykovej olympiády. Žiakov bolo spolu 30. Vybrali sme si žiakov zo základných škôl a z osemročných gymnázií. Sebareflexívny dotazník bol anonymný a našim cieľom bolo prostredníctvom dotazníka zistiť, či vnímanie vlastnej sociálnej pozície žiaka závisí od jeho pohlavia a veku. Vymedzený priestor nám neumožňuje uviesť podrobnú analýzu výsledkov s konkrétnymi odpoveďami respondentov, ale uvádzame zhrňujúce údaje a výsledky bez tabuľkového zobrazenia.

Na základe celkovej analýzy všetkých kategórií sme zistili, že dievčatá, ktoré disponujú nadpriemernou jazykovou schopnosťou sa vnímajú ako nie veľmi obľúbené. Zo strany učiteľov sa cítia byť obľúbené, pretože sú často vyvolávané a aj vyberané na olympiády v cudzom jazyku, no kolektív triedy ich vníma inak pociťujú závisť alebo odmietanie pre svoje schopnosti a to predovšetkým zo strany spolužiačok. Zároveň väčšina dievčat uviedla, že sú o pomoc pri vysvetľovaní učiva žiadané málokedy. Pri porovnaní kategórií z prvej otázky je zrejmé, že keď žiaci k niekomu neprechováajú sympatie nebudú ho ani žiadať o pomoc pri vysvetľovaní nepochopeného učiva v cudzom jazyku. Po rozdelení žiakov podľa typu školy sme opäť zistili, že pocit odmietania a závisť sa významne častejšie objavoval u dievčat navštevujúcich gymnázium než bežnú ZŠ. Myslíme si, že jedna z príčin, ktorá opodstatňuje tieto negatívne hodnotenia je, že žiaci prichádzajúci zo základnej školy na osemročné gymnázium vynikali predtým spomedzi svojich spolužiakov, dosahovali výborné študijné výsledky a boli preto zvyknutý na obdiv a mnohokrát boli dávaný za vzor svojom spolužiakom učiteľom triedy. V podmienkach výberových tried sa silné stránky a učebné výkony vyrovnávajú, hoci nie v rovnakom predmete a žiaci sa stávajú navzájom konkurentmi. Z toho vyplýva, že takýto žiak potom nebude mať príliš veľa sympatií a obdivu zo strany spolužiakov. Toto zistenie sme však zaznamenali iba u dievčat. Vlastné vnímanie svojej pozície u chlapcov je úplne odlišné. Väčšina chlapcov zažíva zo strany spolužiakov obdiv, čo vedie k pocitu radosti z dosiahnutých úspechov a tým k posilňovaniu zdravého sebavedomia. Väčšina

⁷⁷ STRAPÁČOVÁ, M. op. cit.

chlapcov si myslí, že spolužiaci oceňujú ich jazykové schopnosti a to tak z gymnázií ako aj zo ZŠ a podľa zistení sú o pomoc pri porozumení učivu žiadani podstatne častejšie ako dievčatá. Na základe tejto stručnej analýzy zistení konštatujeme, že vnímanie vlastnej sociálnej pozície závisí od pohlavia, z čoho vyplýva, že hypotézu prijímame.

Podobne ako v predchádzajúcej hypotéze i tu budeme stručne popisovať celkovú analýzu výsledkov z výskumu z hľadiska veku. Budeme pristupovať k jednotlivým otázkam individuálne.

Otázka č. 1: Myslíte si, že Vaša nadpriemerná znalosť cudzieho jazyka ovplyvňuje Vaše postavenie medzi spolužiakmi v triede? Z celkovej analýzy kategórií z hľadiska veku vyplýva, že najmä žiaci vo veku 11–13 rokov písali, že im spolužiaci závidia, alebo že učiteľ vyvoláva len ich, a preto ich spolužiaci nemajú radi. Domnievame sa, že žiaci v tomto veku nie sú po psychickej stránke zrelí. Každý sa snaží vynikať, byť dobrým a pokiaľ to vidia u druhého spolužiaka nemajú ho za to radi, pretože mu závidia to, čo oni nemajú napr. jazykové nadanie. V porovnaní s druhou vekovou kategóriou 14–16 sa domnievame, že spolužiaci si takéhoto žiaka vážia, akceptujú ho a obdivujú za to, že vyniká v jazykovej oblasti, že reprezentuje celú triedu na olympiádach a rôznych iných súťažiach.

Otázka č. 2: Spolužiaci oceňujú moje cudzojazyčné schopnosti. V súvislosti s touto otázkou sme zistili, že žiaci vo veku 14–15 rokov si myslia, že ich jazykové schopnosti sú ich spolužiakmi oceňované. To znamená, že ich spolužiaci akceptujú a uznávajú, pretože vedia, že majú jazykové nadanie. Naopak schopnosti žiakov vo veku 11–13 rokov nie sú natoľko oceňované.

Otázka č. 3: Žiadajú Vás niekedy spolužiaci o pomoc pri vysvetlení učiva v cudzom jazyku?

Pri celkovej analýze tejto otázky zdieľame názor, že žiaci vo veku 14–15 rokov sú vo svojich triednych kolektívoch akceptovaní natoľko, že pokiaľ žiaci prechovávajú sympatie voči svojmu nadanému spolužiakovi, nerobí im problém požiadať ho o pomoc v porovnaní s mladšími žiakmi, ktorí veľmi veľké sympatie voči jazykovo nadanému žiakovi neprechovávajú, čo môže viesť k postupnej antipatii. Domnievame sa, že čím viac budú títo žiaci po psychickej stránke zrelší, tým väčšia šanca to bude pre žiaka s jazykovým nadaním, pretože môže byť postupom času v kolektíve triedy prijímaný. Analýzou jednotlivých odpovedí sme teda dokázali, že vlastné vnímanie sociálnej pozície závisí od veku, čím danú hypotézu H5, kde sme predpoklady, že *vlastné vnímanie sociálnej pozície žiaka závisí od veku*, prijímame.

Zo všeobecnej analýzy sebareflexívneho dotazníka jednoznačne vyplýva, že vnímanie vlastnej sociálnej pozície závisí od pohlavia i veku. V tomto prípade sa dokázalo, že chlapci vnímajú svoju sociálnu pozíciu vysoko pozitívne v porovnaní s dievčatami, ktoré ju vnímajú skôr negatívne. Ak sa pozrieme na vek, žiaci vo veku 14–15 rokov si myslia, že sú vďaka svojmu nadania viac kolektívom akceptovaní. Na

rozdiel od žiakov vo veku 11–13 rokov, ktorí svoju nadpriemernú jazykovú zručnosť vnímajú ako nevýhodu, pretože kvôli nej ich spolužiaci nemajú veľmi v obľube. Na základe zistení odporúčame učiteľom venovať väčšiu pozornosť vzťahom, ktoré vznikajú v triednom kolektíve; venovať rovnakú pozornosť odmietaným, prípadne menej obľúbeným žiakom a usilovať sa o ich začlenenie do skupiny. Využívať pri tom vplyvných alebo neformálnych vodcov triedy. Učitelia musia dávať príležitosti na hodinách cudzieho jazyka všetkým žiakom, nie len tým, ktorí sú jazykovo nadaní. Musia oceniť schopnosti každého žiaka.

V závere tejto štúdie chceme podporiť myšlienku ďalšieho skúmania nadania v jazykovej oblasti v súvislosti so sociálnou pozíciou, pretože si myslíme, že táto oblasť predstavuje viaceré vynárajúce sa problémy interdisciplinárneho (pedagogicko- psychologicko-sociálneho) charakteru.

Literatúra

- CATTEL, R. B. 1971. *Their structurw, growth and action*. New York: Houghton Mifflin.
- CLARK, B. 1992. *Growing Up Gifted*. New York : Macmillan Publishing Company. 0-02-322680-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2002. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DACEY, J. 1989. *Fundamentals of creative thinking*. San Francisco: Jossey-Blass.
- DAVIS, G. – RIMM, S. 1998. *Education of the gifted and talented*. (4th ed.) Needham Heights, MA: Allyn& Bacon. ISBN 0205388507.
- DOČKAL, V. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-840-3.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-099-7.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – KOMORA, J. 2007. Sociálna dimenzia inkluzívnej edukácie nadaných žiakov. In *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky*. Brno: MU, s. 38-56, ISBN 978-80-7392-006-7.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – KOMORA, J. – FENYVESIOVÁ, L. 2007. Sociálna pozícia žiaka a individuálne schopnosti. In *Veda – vzdelávanie – prax. 1. diel*. Nitra: UKF, s. 74–85, ISBN 978-80-8094-202-1.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometrickým ratingovým dotazníkom*. Bratislava: MC Bratislava. ISBN 80-7164-268-1.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vydanie, Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HŘÍBKOVÁ, L. 1995. *Psychologická problematika talentu a nadání*. Praha: UK.
- HŘÍBKOVÁ, L. 2009. *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- KAČÁNIOVÁ, J. 2002. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Ekonóm.
- KOHOUTEK, R. a kol. 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm. ISBN 80-7204-064-2.

- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-01828-3.
- KURINCOVÁ, V. 2005. Súčasnosť a perspektívy diferencovaného edukačného prístupu k rodičovskej verejnosti. In *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: UKF, s. 222, ISBN 80-8050-900-X.
- KURINCOVÁ, V. – DUCHOVIČOVÁ, J. – SLEZÁKOVÁ, T. – KOMORA, J. 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-8094-445-2.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-32-8.
- MALÍKOVÁ, M. 1993. *K otázkam cudzojazyčných schopností. Rečový sluch*. Nitra: VŠPg. ISBN 80-85183-89-7.
- MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MESÁROŠOVÁ, M. 1998. *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85668-64-5.
- MORELOCK, M. J. 1992. Giftedness: The view from within. In *Understanding our gifted*, 4, s. 11–15.
- PERKINS, D. N. 1984. Creativity by design. In *Educational Leadership*, č. 42, 1984, s. 18–25.
- PORUBSKÁ, G. 2004. Pripravenosť učiteľov na uplatňovanie diferencovaného prístupu vo vyučovacom procese. In Petlák, E. – Juszczak, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : PF UKF, s. 22–41, ISBN 80-8050-743-0.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-416-5.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1806-X.
- PÝCHOVÁ, I. 1997. Jazykovo nadaný žák. In *Pedagogika*, roč. 47, č. 4, 1997, s. 355–362.
- RUSEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: IKAR v ed. Pegas. ISBN 80-551-0766-1.
- SEIDLER, P. *Diverzita triedy ako východisko kreovania zmien vzhľadom na edukáciu výnimočných žiakov*. Dostupné na internete: http://www.esfporadna.sk/body_e-learning.php
- SMÉKAL, V. 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal. ISBN 80-86598-65-9.
- SPRINGER, S. P. – DEUTSCH, G. 1993. *Left brain, right Brain*. New York : Freeman.
- STRAPÁČOVÁ, M. 2009. *Sociálna pozícia žiaka v kontexte jeho individuálnych schopností*. Diplomová práca. Školiteľ: doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. Nitra: PF UKF. bez ISBN
- STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: AD. ISBN 80-967589-0-X.
- STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívna psychológia*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠVEC, Š. 2003. Základ kompozitnej spôsobilosti – spôsobnosť alebo dovednosť? In: Švec, Š. a kol.: *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: STIMUL, 2003, s. 9–38, ISBN 80-88982-73-1.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1.

ŽOVINEC, E. 2006. Inclusion in the contexts on prevention of learning disorders. In *New trends in the pedagogy of a childs*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-952-2.

ŽOVINEC, E. – KOMORA, J. 2007. Inklúzia a škola pre 21. storočie. In *Veda – vzdelávanie – prax. 1. diel*. Nitra: UKF, ISBN 978-80-8094-202-1, s. 400–408.

Kapitola je výstupom riešenia grantovej úlohy KEGA 3/7007/09 Neuropedagogika a neurodidaktika ako nové prístupy k vyučovaniu.

INTEGRÁCIA ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI EDUKAČNÝMI POTREBAMI – KONKRÉTNY PRÍKLAD Z NÁRODNOSTNE ZMIEŠANÉHO PROSTREDIA

Andrea Užáková

UT DESINT VIRES, TAMENT EST LAUDANDA VOLUNTAS

Aj keď chýbajú sily, predsa treba pochváliť vôľu.

Hoci nie je dosť síl, treba pochváliť snahu.

(Ovídius, Listy z Pontu)

Problematika integrácie postihnutých žiakov do bežnej školy je stále aktuálna. V súčasnosti sa jej venuje veľká pozornosť a to aj vo vzťahu k rozširujúcej sa Európskej únii. Rada Európy a jej špeciálny výbor pre vzdelávanie zdôrazňuje potrebu ochrany ľudských práv aj v oblasti edukácie mládeže so špeciálnymi potrebami. Rovnako aj v Dohovore o právach dieťaťa OSN z roku 1989 sa uznáva právo postihnutého dieťaťa na osobitnú starostlivosť.

Z toho dôvodu aj na Slovensku sa buduje systém starostlivosti o deti a mládež so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách bežného typu a hľadajú sa cesty ako zdravotne postihnutým spoluobčanom zabezpečiť kvalitný život. Vykonaná práca v tejto oblasti sa odzrkadľuje v reálnych možnostiach a výsledkoch dnešných škôl a v dokumentoch akými sú napr. správa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálnej pedagogiky, ktorá nás podľa Žovince zaraďuje medzi také krajiny ako Anglicko, Rakúsko, Island, Dánsko a Francúzsko (Žovinec, 2004).

Vývin každého človeka je determinovaný dedičnosťou, prostredím, výchovou a jeho uvedomelou aktívnou činnosťou. Každý z týchto činiteľov môže ovplyvňovať vývin priaznivo alebo nepriaznivo, môže mať väčší alebo menší podiel na vzniku určitých odchýliek od všeobecne stanovenej normy.

Je prirodzené, že každý rodič chce mať zdravé, normálne, ak nie priam „perfektné“ dieťa. Rovnako aj spoločenské prostredie zohráva významnú úlohu, lebo aj ono má dosť presnú predstavu o „správnom dieťati“. V súčasnosti sa viac ako inokedy preferujú vysoká inteligencia a príjemný zovňajšok ako spoločensky významné a uznávané hodnoty. Postihnuté dieťa, žiaľ mnohokrát tieto kritéria uznávané okolím nespĺňa. Dieťa je touto skutočnosťou poznačené a následne izolované, pričom sa to netýka len jeho osoby, ale zasahuje to celú rodinu. Závažná diagnóza dieťaťa znamená pre jeho rodinu šok, vyvoláva smútok a úzkosť a zároveň vedie k rýchlemu osvojovaniu si obranných mechanizmov. Rodičia strácajú pôvodný obraz dieťaťa, t. j. dieťaťa, aké očakávali, na ktoré sa tešili a ku ktorému mali už vytvorený hlboký vzťah. S faktom, že sa rodičom narodilo postihnuté dieťa sa postupne vyrovnáva každý z členov rodiny a tento ambivalentný vzťah (protichodný citový alebo vôľový postoj) rodičov k dieťaťu môže dlhodobo pretrvávajúť.

Prijatie faktu, že sa rodičom narodí dieťa so špeciálnymi potrebami, je ovplyvnené celým radom okolností, napr. typom postihnutia, etiológiou postihnutia, individuálnou charakteristikou postihnutého dieťaťa, charakteristikou ďalších členov rodiny, štruktúrou a organizáciou rodinného systému a kvalitou vzťahov v rodine a prostredí, v ktorom dieťa existuje. Je veľmi dôležité, aby prostredie pozitívne podporovalo priaznivý vývoj jedinca so špeciálnymi potrebami. Miera zapojenia do výchovnovzdelávacieho procesu a vôbec do spoločenského života nie je u všetkých postihnutých jedincov rovnaká. Ovplyvňuje ju dosiahnutý stupeň socializácie, ale aj prístup k dieťaťu so špeciálnymi potrebami. Ak mu je okolie naklonené, zvláda oveľa lepšie povinnosti, ktoré sú na neho kladené v škole, na pracovisku aj v živote.

Cieľom našej práce je poskytnúť štatistický prehľad integrovaných detí na Základnej škole B. Bartóka s vyučovacím jazykom maďarským vo Veľkom Mederi. V ďalšej časti sa budeme venovať vymedzeniu pojmu „integrácia“, zmienime sa o odmienkach integrácie a východiskách integračných snáh, formách integrácie, kritériách integrácie žiaka so ŠVVP do bežnej školy a návrhu na prijatie žiaka so ŠVVP do bežnej základnej školy. Ústrednou časťou práce je tretia časť, ktorá sa zaoberá hodnotením a interpretáciou výsledkov integrácie žiakov na ZŠ B. Bartóka vo Veľkom Mederi v priebehu troch školských rokoch 2005 – 2008. Súčasťou práce sú aj názory a skúsenosti s integráciou a závery.

1. Vymedzenie pojmu integrácia

Pojem *integrácia* je v súčasnosti veľmi frekventovaný. Slovo *integrácia* pochádza z latinského *integer*, čo znamená *nenarušený, úplný*. *Integrácia* podľa slovníka cudzích slov (google.com) znamená *scelenie, zjednotenie, spojenie, zmiešanie*. Školskú integráciu možno definovať ako „dynamický, postupne sa rozvíjajúci jav, v ktorom dochádza k partnerskému súžitiu postihnutých a intaktných (nepostihnutých) jedincov na úrovni vzájomne vyváženej adaptácie v priebehu ich výchovy a vzdelávania a pri aktívnom riešení výchovno-vzdelávacích situácií“⁷⁸. Podľa zákona o sústave základných a stredných škôl (§32a ods.1 zákona č. 29/1984 Zb.) školská integrácia je výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach základných a stredných škôl. Integrované vzdelávanie predstavuje prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so zvláštnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania bežných škôl.

V 50. a 60. rokoch 20. storočia sa objavili prvé pokusy cielene integrované vzdelávať postihnuté deti s intaktnými deťmi najmä v Dánsku, Taliansku, Švédsku a vo Veľkej Británii. Postupne sa modely integrovaného vzdelávania zlepšovali a v 90. rokoch sa zavádzajú vo všetkých vyspelých krajinách. U nás sa možnosť vzdelávať postihnuté deti a mládež v bežných školách začala realizovať až po roku

⁷⁸ JESENSKÝ, J. 1996. Príspevek k rozvoji teorie integrace zdravotně postižených. In: *Speciální pedagogika*, roč. 6, 1996, č. 2, s. 15.

1990 podľa vyhlášky MŠ SSSR č. 143/1984 Z. z. v znení vyhlášky MŠ SR 409/1990 Z. z. o základnej škole.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým alebo telesným postihnutím, žiak so zdravotným oslabením a chorý žiak, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiak s autizmom, žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania, žiak s ťažkým mentálnym postihnutím umiestnený v domovoch sociálnych služieb, žiak s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu (§3 ods.2 zákona 29/1984 Zb.)

Integrovaný žiak je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý bol prijatý do základnej alebo strednej školy na základe vyjadrenia špeciálno-pedagogického zariadenia a po vykonaných diagnostických vyšetreniach poradenským zariadením. Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania môže byť evidovaný a vykazovaný ako integrovaný aj na základe písomného vyjadrenia pedagogicko-psychologickej poradne (§32b ods.1 zákona 29/1984 Zb.).

Žiak so ŠVVP nie je evidovaný ako integrovaný, ak po psychologickej, špeciálno-pedagogickej diagnostike, priebežnej poradenskej starostlivosti, individuálnom prístupe a primeranom postupe pri hodnotení a klasifikácii nie je žiakovi vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program. Individuálny výchovno-vzdelávací program je súčasťou povinnej dokumentácie individuálne integrovaného žiaka so ŠVVP, ktorý v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálno-pedagogického poradenstva vypracuje a priebežne dopĺňa triedny učiteľ. Tento výchovno-vzdelávací program obsahuje základné informácie o žiakovi, o osobitostiach vplyvu jeho diagnózy a prognózy na výchovno-vzdelávací proces, o požiadavkách na úpravy školského prostredia, učebných postupov, organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, učebných plánov a osnov, zabezpečení kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a personálnej pomoci.

Integrované vzdelávanie zdravotne postihnutých detí v bežných školách znamená rovnakú šancu pre všetkých. Je prejavom úsilia o odstránenie nespravodlivosti a erovnosti medzi ľuďmi. Hlavným cieľom a zmyslom integrovaného vzdelávania je rozvíjanie individuality, pozitívneho sebahodnotenia, rozhodovacích procesov a celkovej nezávislosti jedinca. Integrácia umožňuje postihnutým deťom navštevovať školu v okolí ich bydliska, stretávať sa so zdravou populáciou, navzájom sa poznávať a zvykať si na seba, učiť sa navzájom spolu žiť. Rovnako aj intaktným deťom poskytuje poznanie vlastností postihnutých detí a vytváranie pozitívneho vzťahu k takémuto spoluzitiu.

1.1 Podmienky integrácie

V roku 2004, konkrétne 21.10. 2004, sa uskutočnil pri príležitosti založenia PF UKF v Nitre odborný seminár nazvaný „Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole“, ktorý organizovala Katedra pedagogiky. Seminár bol primárne zameraný na aktuálne problémy edukácie detí so špecifickými edukačnými potrebami na základnej škole

a voľne nadväzoval na podobné odborné stretávania učiteľov, špeciálnych pedagógov a psychológov v Hlohovci. Toto stretnutie zdôraznilo, že v súčasnosti vystupujú do popredia integratívne problémy, ktoré sú špecifickejšie a zameranejšie, než v rokoch minulých.

Okrem iného sa tu uvádza, že integrácia ako taká vychádza z myšlienok obsiahnutých v Charte ľudských práv OSN. Charta zaručuje to, že prístup k vzdelaniu, práci a aktívnemu životu v spoločnosti nebude obmedzovaný farbou pleti, pohlavím, náboženstvom a ani fyzickým, či psychickým postihnutím. Byť človekom je základnou a určujúcou charakteristikou, byť čierny, byť žena, či mať špecifické postihnutie je charakteristikou ďalšou. Človek, bez ohľadu na mieru svojich vrodenných schopností, bez ohľadu na to, či je nejakým spôsobom postihnutý alebo nie, má právo svoje schopnosti využiť a rozvíjať. Preto, aby človek mohol toto právo uplatňovať, musí žiť v spoločnosti, musí byť jej aktívna súčasť a nielen tvorom, ktorého prítomnosť je trpená niekde na okraji spoločnosti. Je teda potrebné zdôrazniť, že aj náš štát sa podpisom Charty zaviazal k plnej integrácii a to vo všetkých jej dimenziách.

Zmeny vo vzdelávaní smerom k integrácii postihnutých detí sa zrodili v škandinávskych krajinách, kde bolo v tom čase špeciálne školstvo na veľmi vysokej úrovni. Niekoľkoročné výskumno-teoretické poznatky a praktické skúsenosti Švédska, Veľkej Británie, ako aj USA, Kanady, Austrálie, Spolkovej republiky Nemecka, Holandska a ďalších krajín potvrdili, že integračný trend je reakciou spoločnosti na segregáciu postihnutých detí. V pedagogickej terminológii predstavovala táto zmena filozofie prístupu tendenciu prispôbovať podmienky jednotlivých škôl konkrétnym možnostiam žiakov a upustiť od výberu žiakov podľa podmienok škôl. Väčšina handicapovaných detí je vzdelávaná v čo najmenej reštriktívnych podmienkach bežných škôl a to za účinnej pomoci plne rozvinutého funkčného systému špeciálnopedagogického poradenstva. Deväťdesiate roky znamenajú výrazný obrat v prístupe k základným otázkam výchovy a vzdelávania postihnutých a postihnutím ohrozených detí v podmienkach Slovenska. Do úzadia ustupujú ekonomické a rôzne „racionálne“ dôvody viac-menej automatického zaraďovania postihnutých detí do špeciálnych škôl a zaslúžená pozornosť sa dostáva právu dieťaťa vyrastať v prostredí vlastnej rodiny a v prirodzenom prostredí svojich rovesníkov v podmienkach škôl bežného typu, ako aj právu rodičov môcť rozhodnúť o spôsobe vzdelávania vlastného dieťaťa.

Samotná snaha rodičov a ochota príslušných pedagógov vzdelávať hendikepované deti v podmienkach škôl bežného typu sa ukázali ako veľmi pozitívny trend. Bez doplnenia o nevyhnutný špeciálnopedagogický poradenský servis je praktická realizácia integrácie iba experimentom na báze pokusu a omylu, kde je, a to aj pri najlepších úmysloch, pokusným objektom postihnuté dieťa.

1.2 Formy integrácie

V súčasnosti môžu žiaci so zdravotným postihnutím plniť školskú dochádzku tromi spôsobmi:

- v špeciálnej základnej škole, špeciálnej strednej škole, odbornom učilišti, v praktickej škole;
- v špeciálnej triede základnej školy alebo strednej školy;
- v bežnej triede základnej školy alebo strednej školy.

Na Slovensku sa školská integrácia realizuje dvoma formami, ktoré sa navzájom odlišujú spôsobom a rozsahom spoločenského života a výučby.

a) Integrácia v špeciálnych triedach, pri ktorej sa žiaci so ŠVVP vzdelávajú v ZŠ alebo v SŠ v samostatných triedach. Časť vyučovania sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy, na vyučovaní sú prítomní učitelia oboch tried. Niektoré vyučovacie predmety môže žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy.

b) Individuálna integrácia, pri ktorej sú žiaci so ŠVVP zaraďovaní do tried a výchovných skupín spolu s ostatnými žiakmi školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôbené ich potrebám.

1.2.1 Integrácia v špeciálnych triedach

Špeciálne triedy imitujú model vzdelávania v špeciálnych školách so zníženým počtom žiakov, špeciálnym pedagógom, učebnými plánmi a osnovami, učebnicami a pomôckami. Ich prínosom je kontakt intaktných detí s postihnutými. Zriaďujú sa pre žiakov s jedným druhom postihnutia. Táto integrácia môže prebiehať viacerými spôsobmi:

1. miestna integrácia – postihnuté deti sa vzdelávajú v tej istej budove alebo areáli ako deti intaktné, ale v špecifických priestoroch, v triedach pre ne vyhradených. Ich vzájomné kontakty sú obmedzené a uskutočňujú sa len sporadicky;

2. sociálna integrácia – postihnutí sa vzdelávajú v úplne iných priestoroch, ale dochádza k pomerne častým kontaktom s intaktnými deťmi napr. na chodbách, v jedálni, na ihrisku, v mimoškolských aktivitách;

3. funkčná integrácia – postihnuté deti navštevujú školu a sú zaraďované do skupín spolu s intaktnými deťmi, pričom majú zväčša aj rovnaké učebné osnovy a výchovné štandardy.

1.2.2 Individuálna integrácia

Základné predpoklady, ktoré by mali byť dodržané pri individuálnej organizácii sú tieto:

- počet žiakov v triede – najideálnejší model je, keď sú v triede dvaja žiaci so špeciálnopedagogickými potrebami a 18 intaktných žiakov, respektíve model 16 a 4;

- kooperácia dvoch učiteľov v triede – zavedenie podporných hodín, aspoň 2 hodiny;
- ambulantný – pohyblivý učiteľ, ktorý pravidelne navštevuje školu a radí pri výchove a vzdelávaní postihnutých žiakov a zároveň má priamy kontakt so žiakom;
- flexibilná školská dochádzka – pre postihnuté deti je charakteristický nerovnomerný vývin sprevádzaný narušením psychomotorických funkcií (nesústredenosť, nepokoj, unaviteľnosť, poruchy vnímania, poruchy motoriky, poruchy myslenia) a práve preto je nevyhnutná flexibilná dochádzka.

Pri individuálnej integrácii by mali platiť tieto základné pedagogické opatrenia:

- diagnostika musí byť založená na schopnostiach dieťaťa a nie na jeho nedostatkoch;
- individuálne vzdelávacie plány slúžia na odstránenie nedostatkov, ktoré sa vyskytujú v učebných plánoch a osnovách bežných škôl;
- pri hodnotení žiaka je potrebné opierať sa o individuálne možnosti dieťaťa;
- spolupráca pedagógov s rodičmi by mala zahŕňať najmä prípravu dieťaťa na vstup do školy, podporu školského vyučovania, tvorbu denného režimu z hľadiska samostatnosti postihnutého dieťaťa, spoluprácu pri tvorbe a realizácii individuálneho plánu a sprostredkovávanie poznatkov o dieťati z rodinného prostredia.

Ak uvažujeme o pedagogickej integrácii, treba ju podľa Seidlera a Kurincovej vidieť z pohľadu:

- a) školskej integrácie;
- b) mimoškolskej integrácie;
- c) pôsobenia rodiny;
- d) integračného pôsobenia osvetových, kultúrnych a iných inštitúcií;
- e) každého iného pedagogického ovplyvňovania, ktoré si kladie za cieľ integráciu postihnutých a intaktných⁷⁹.

1.3 Kritériá integrácie žiaka so ŠVVP do bežnej školy

Pre úspešnú integráciu je potrebné, aby boli splnené nasledovné kritériá z hľadiska žiaka, rodiny a školy. Sú to:

- a) kritériá integrácie pre zdravotne postihnuté dieťa;
- b) kritériá pre školu, ktorá integruje žiakov;
- c) kritériá pre rodinu postihnutého dieťaťa.

1.3.1 Kritériá integrácie pre zdravotne postihnuté dieťa

⁷⁹ SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia*. Hlohovec: LIBRA n.o. ISBN 80-8050-803-8.

- a) dieťa je schopné plniť požiadavky učebného plánu a učebných osnov bežnej školy bez väčšieho obmedzenia, pričom výnimkou môžu byť technická a telesná výchova;
- b) dieťa svojim správaním a zdravotným stavom nenarúša priebeh vyučovania a pozornosť ostatných žiakov;
- c) postihnutý žiak v bežnej škole by nemal vyžadovať nadmernú individuálnu starostlivosť učiteľa počas vyučovania na úkor ostatných žiakov (napr. pravidelné precvičovanie, časté odchody s dieťaťom na WC a pod., ktoré rieši asistent učiteľa).

1.3.2 Kritériá pre školu, ktorá integruje postihnutých žiakov

Jedným z hlavných kritérií je stanovenie správnej a presnej špeciálnopedagogickej diagnózy. Škola musí vytvoriť vhodné podmienky pre integráciu ešte pred prijatím žiaka. Vytvorením podmienok pre vzdelávanie individuálne integrovaných žiakov sa rozumie:

- vytvorenie miesta školského špeciálneho pedagóga v ZŠ alebo zabezpečenie systematickej spolupráce so špeciálnym pedagógom v najbližšom zariadení so zameraním na príslušné postihnutie;
- zabezpečenie technicko–materiálnych potrieb a pomôcok alebo umožnenie ich používania na vyučovaní (kompenzačné pomôcky, diktafón, počítač, korekcia gramatiky v počítači, kalkulačka, gramatické tabuľky, špeciálne učebnice, úprava pracovného priestoru);
- zabezpečenie špecifických úprav organizácie vyučovania, ktoré je potrebné posudzovať individuálne podľa odporúčania poradenského zariadenia (poskytnutie dlhšieho času žiakovi na splnenie úloh, individuálny alebo diferencovaný prístup k žiakovi, práca so špeciálnym pedagógom počas vyučovania, zaistenie nerušeného miesta v triede, zabezpečenie prípravy poznámok alebo učebných textov v akustickej podobe, písomné skúšanie so špecifickými postupmi, vykonávanie opráv písomných prác spoločne so žiakom, taktný prístup k osobe žiaka a pod.);
- žiak so ŠVVP s intelektom v norme postupuje podľa učebných osnov a učebných plánov základnej školy;
- ak je do školy prijatý žiak s intelektom na úrovni mentálnej retardácie obsah vzdelávania individuálne integrovaných žiakov s mentálnym postihnutím vychádza z učebných osnov pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím;
- individuálna integrácia žiakov s mentálnym postihnutím v bežných triedach ZŠ sa neodporúča vzhľadom na problematickú organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v súvislosti so zohľadnením špeciálnych potrieb žiaka s mentálnym postihnutím;

- určenie presnej diagnózy a úrovne intelektu je nevyhnutnou súčasťou záverov diagnostického vyšetrenia každého žiaka so ŠVVP;
- učiteľ žiaka sa bezodkladne oboznámi s dokumentáciou žiaka a s odporúčaniami špeciálneho pedagóga.

Špeciálnu triedu v ZŠ možno zriadiť, ak sú vytvorené podmienky:

- dôkladná špeciálnopedagogická a psychologická diagnostika žiakov;
- písomné vyjadrenie zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva (v prípade porúch učenia a správania môže byť aj písomné vyjadrenie PPP);
- odborná a pedagogická spôsobilosť učiteľov (úplne vysokoškolské vzdelanie požadovaného smeru doplnené o rozširujúce štúdium špeciálnej pedagogiky),
- rozhodnutie o prijatí žiaka;
- materiálne a priestorové zabezpečenie.

1.3.3 Kritériá pre rodinu postihnutého dieťaťa

Rodina je jedným z najdôležitejších činiteľov pri integrácii zdravotne postihnutého dieťaťa, pretože rodičia vytvárajú pre dieťa optimálne prostredie. V integračnom projekte musia byť vždy uvádzané i povinnosti rodičov:

- a) rodina musí mať záujem o o integráciu svojho dieťaťa a spoluprácu so školou;
- b) rodina zabezpečí dopravu dieťaťa zo školy a do školy;
- c) rodina vytvára adekvátne materiálne podmienky, dobré a pokojné prostredie, poskytuje pomoc dieťaťu v príprave do školy a zabezpečuje primeranú záujmovú činnosť vo voľnom čase.

1.4 Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do bežnej základnej školy

Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do bežnej základnej školy, ktorý bol schválený Ministerstvom školstva SR dňa 1. marca 2006 (ŠEVT 49 282 0), by mal by obsahovať tieto súčasti:

- správu z psychologického vyšetrenia, ktorá by mala obsahovať informácie o všeobecných intelektových schopnostiach, špeciálnych intelektových schopnostiach, úrovni kognitívnych procesov, sociálno-emočívnom vývine a komunikačných schopnostiach, osobnostných vlastnostiach, psychomotorických atribútoch, vrátane grafomotoriky, prípadnej psychologickej starostlivosti a iných súvzťažných údajoch – napr. informácie o možnostiach nápravy vývinových porúch učenia;
- správu špeciálneho pedagóga, ktorá by mala zahŕňať informácie o druhu a stupni postihnutia, konkrétnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiaka, odporúčaných pedagogických postupoch, navrhovaných organizačných zmenách výchovno-vzdelávacieho procesu, obsahu, rozsahu a spôsobe poskytovania individuálnej pedagogickej a špeciálnopedagogickej starostlivosti, navrhovaných

kompenzačných pomôckach, návrhu spôsobu skúšania a hodnotenia žiaka, dobe platnosti správy z diagnostiky;

- vyjadrenie lekára;
- odporúčanie poradne;
- žiadosť zákonného zástupcu dieťaťa.

Práva a povinnosti účastníkov školskej integrácie (žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) sú uvedené v § 32c ods. 1 až 4 zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Problematiku školskej integrácie upravuje metodické usmernenie Ministerstva školstva SR č. 3/2006-R zo dňa 24. 01. 2006 k realizácii školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách a stredných školách a najmä pokyny k návrhu.

Za pedagogickú dokumentáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a realizáciu školskej integrácie, v zmysle § 5 zákona NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, plne zodpovedá riaditeľ strednej školy, v ktorého záujme by malo byť i vytvorenie personálnych, priestorových a materiálo-technických podmienok pre všetkých účastníkov školskej integrácie.

Za vypracovanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zodpovedá nielen triedny učiteľ, ale aj riaditeľ školy, výchovný poradca a zamestnanci školského poradenského zariadenia (pedagogicko-psychologickej poradne alebo špeciálnopedagogickej poradne), ktoré vydalo písomné vyjadrenie o realizácii školskej integrácie, resp. odporúčania k optimalizácii psychického vývinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školskom prostredí.

2. Hodnotenie integrácie žiakov na ZŠ B. Bartóka šk.r. 2005-2008

Hodnotenie je silným stimulujúcim prostriedkom a má veľký výchovný význam, pokiaľ je správne a spravodlivé. Hodnotením v užšom slova zmysle je podľa Kosovej porovnávanie objektu hodnotenia s reálnym alebo ideálnym vzorom, s prítomnosťou, absenciou alebo stupňom reálnej alebo ideálnej hodnoty vnímanej tým, kto hodnotí⁸⁰.

Termín hodnotenie sa však často stotožňuje s termínom známka. Ohodnotenie je však širší pojem ako známka, je výrazom emocionálneho vzťahu, hodnotiaceho posudku a oznámkovania (známky). Znáмка je meradlom vedomostí žiakov, nemá byť ani odmenou ani nástrojom trestu.

Ohodnotenie sa môže vyjadrovať slovom, pohybom, posunkom, gestom, mimikou vyjadrujúcou súhlas, schvaľovanie, spokojnosť, pochvalu, nesúhlas a pod. Kladné

⁸⁰ KOSOVÁ, B. 1996. Humanizácia procesu hodnotenia žiakov. In: *Pedagogické rozhľady*, 96/97, 4, s. 1.

ohodnotenie posilňuje sebadôveru žiaka, záporné je prostriedkom, ktorý pomáha žiakovi odstrániť chyby a nedostatky. Hodnotiaci vzťah a jeho vyjadrenie má veľký vplyv na formovanie vlastného hodnotenia, sebahodnotenia, ktoré je istým prvkom sebavedomia.

Zhodnotenie výsledkov učenia a učebnej práce môže učiteľ vyjadriť aj pomocou známky, ktorá sa zafixuje v školských dokumentoch a odráža všeobecnú úroveň žiackych vedomostí, zručností a návykov. Znamka je jedným z motívov učenia. Nie je zriedkavosťou, že známka určuje postavenie žiaka v triede, vzťah rodičov k jeho úspechom a pre mnohých je známka zmyslom učenia. To však nie je pravý význam známky. Skúsený a tvorivo pracujúci pedagóg má u žiakov vzbudzovať záujem o učenie, o získavanie nových vedomostí, o spôsob učenia. Žiaci majú záujem o učenie a tešia sa, keď sa im podarí splniť zložitú úlohu, na ktorej si museli „lámať hlavu“, prekonávať ťažkosti, vynachádzať nové spôsoby práce. Takáto intenzívna rozumová činnosť na hodine žiakom prináša radosť a zadosťučinenie, uspokojuje ich a povzbudzuje k učeniu. Úloha a význam známky sa pritom u niektorých žiakov posúva na vedľajšiu koľaj, zmysel učenia nachádzajú v plnení úloh, v práci a v získavaní nových vedomostí; pre iných žiakov však známka nadobúda funkciu kontroly vedomostí.

2.1 Hodnotiaca správa za šk. rok 2005/2006

Štatistické údaje k 30. 6. 2006

Počet žiakov: 623 chlapcov: 292 dievčat: 331
 Počet tried: 27 1. stupeň: 11 2. stupeň: 16
 Počet individuálne integrovaných žiakov: 3

Tab. 1: Zoznam integrovaných žiakov v šk. roku 2005/2006

Meno žiaka	ročník	Poruchy	Poznámky
1. K.F.	5.roč.	Telesne postihnutý	Úprava plánu z telesnej výchovy
2. B.D.	8.roč.	Telesne postihnutý	IVVP
3. M.T.	6.roč.	Vývinové poruchy učenia	IVVP z maďarského jazyka, zo slovenského jazyka a z matematiky

Interpretácia výsledkov výskumu

V školskom roku 2005/2006 na 1. stupni ZŠ počet žiakov bol 244, z toho bolo 107 chlapcov a 137 dievčat, bez integrovaných žiakov. Na 2. stupni ZŠ bol počet žiakov 379, z toho bolo 107 chlapcov a 137 dievčat, z celkového počtu boli 3 integrovaní žiaci. Z tabuľky vyplýva, že žiaci majú rôzne poruchy. Vývinové poruchy učenia má 1 žiak a telesne postihnutí sú dvaja žiaci.

2.2 Hodnotiaca správa za šk.rok 2006/2007

Štatistické údaje k 30. 6. 2007

Počet žiakov: 602 chlapcov: 277 dievčat: 325
Počet tried: 27 1. stupeň: 11 2. stupeň: 16
Počet individuálne integrovaných žiakov: 16

Tab. 2: Zoznam integrovaných žiakov v šk. roku 2006/2007

Meno žiaka	ročník	Poruchy	Poznámky
1. Š.M.	1.roč.	Poruchy učenia	Na žiadosť rodiča bola zrušená integrácia
2. K.M.	2.roč.	Mentálne retardovaná	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka a z matematiky
3. Ch.M.	2.roč.	Poruchy správania	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka a z matematiky
4. V.J.	2.roč.	Mentálne retardovaný	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka
5. L.L.	2.roč.	Mentálne retardovaný	Preradený do ŠZŠ vo V. Mederi dňa 1.2.2007 – kópia dokumentácie zostala na škole
6. N.N.	3.roč.	Poruchy správania	IVVP
7. Cs.E.	3.roč.	Vývinové poruchy učenia	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka a z matematiky
8. V.Z.	3.roč.	Vývinové poruchy učenia	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka
9. S.T.	3.roč.	Vývinové poruchy učenia	Preradený do ŠZŠ v Okoči dňa 1. dec. 2006 – vyskytli sa obrovské vedomostné nedostatky
10. F.J.	5.roč.	Vývinové poruchy učenia	IVVP
11. K.A.	6.roč.	Mentálne retardovaná	IVVP podľa osnov ŠZŠ
12. K.F.	6.roč.	Telesne postihnutý	IVVP z telesnej výchovy
13. B.D.	6.roč.	Syndróm autizmu	IVVP
14. B.T.	7.roč.	Mentálne retardovaná	IVVP podľa osnov ŠZŠ
15. M.T.	7.roč.	Vývinové poruchy učenia	IVVPz maďarského, zo slovenského jazyka a z matematiky
16.B.D.	8.roč.	Telesne postihnutý	IVVP

Interpretácia výsledkov výskumu

V školskom roku 2006/2007 na 1. stupni ZŠ počet žiakov bol 244, z toho bolo 107 chlapcov a 137 dievčat, z celkového počtu bolo 9 integrovaných žiakov. Na 2. stupni ZŠ bol počet žiakov 379, z toho bolo 107 chlapcov a 137 dievčat, z celkového počtu bolo 7 integrovaných žiakov. Z tabuľky vyplýva, že integrovaní žiaci majú rôzne poruchy. Vývinové poruchy učenia má 6 žiakov, počet mentálne retardovaných je 5, poruchy správania majú 2 žiaci, telesne postihnutí predstavujú počet 2, syndróm autizmu má 1 žiak.

2.3 Hodnotiaca správa za šk.rok 2007/2008

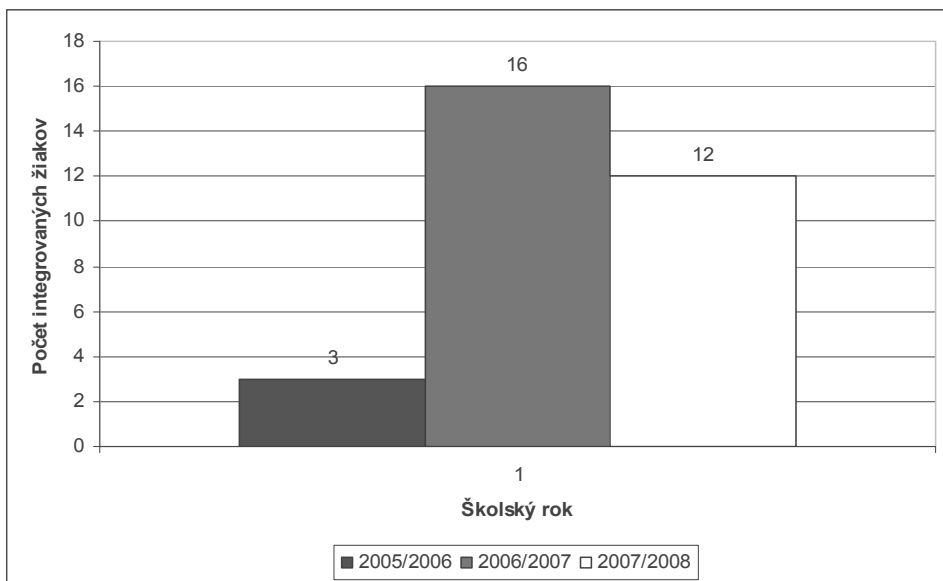
Štatistické údaje k 30. 6. 2008

Počet žiakov: 593 chlapcov: 285 dievčat: 308
 Počet tried: 27 1. stupeň: 11 2. stupeň: 16
 Počet individuálne integrovaných žiakov: 12

Interpretácia výsledkov výskumu

V školskom roku 2007/2008 na 1. stupni ZŠ bol počet žiakov 244, z toho bolo 107 chlapcov a 137 dievčat, z celkového počtu bolo 6 integrovaných žiakov. Na 2. stupni ZŠ bol počet žiakov 379, 107 chlapcov a 137 dievčat, z toho 6 integrovaných žiakov. Z tabuľky vyplýva, že žiaci majú rôzne poruchy. Vývinové poruchy učenia majú 4 žiaci, počet mentálne retardovaných je 4, poruchy správania majú 2, telesne postihnutý je 1, syndróm autizmu má tiež 1.

Graf 1: Prehľad integrovaných žiakov v šk. roku 2005–2008



Z grafu vyplýva, že počet integrovaných detí v školskom roku 2006/2007 sa zvýšil. V nasledujúcom období sa počet integrovaných detí znížil, pretože jeden žiak ukončil ZŠ, u jednej žiačky sa na žiadosť rodiča zrušila integrácia a dvoch žiakov preradili do špeciálnej základnej školy.

V školskom roku 2007/2008 zaviedla ZŠ B. Bartóka vo Veľkom Mederi aj nultý ročník. Počet žiakov v tomto ročníku bol 13. Po úspešnom ukončení školského roka sa podarilo otvoriť znovu túto triedu s momentálnym počtom 8.

Teória a prax školskej integrácie vytyčuje kľúčové momenty, ktoré determinujú úspešnosť integrácie. Možno ich rozdeliť na imperatívne a veľmi užitočné.

Medzi imperatívne opatrenia patria:

- odporúčenie integrovať v triede iba jedného žiaka (resp. model 16 + 4; 18 + 2) – celkový počet žiakov v triede nesmie prekročiť počet 20;
- pomoc asistenta (podporného učiteľa) v triede musí byť aspoň 8-10 hod. v týždni;
- spolupráca všetkých edukačných pracovníkov v škole a spolupráca s rodičmi.

Medzi veľmi užitočné možno zaradiť:

- adekvátnu spoluprácu s pediatrom, psychológom, sociálnym pracovníkom, špeciálnym pedagógom, resp. ďalšími odborníkmi;
- prítomnosť školského psychológa v škole;
- prítomnosť školského špeciálneho pedagóga;
- pozitívne postoje rodičov intaktných žiakov⁸¹.

3. Pozitívne a negatívne skúsenosti s integráciou

3.1 Pozitívne skúsenosti s integráciou

Integrácia je úspešná, ak sú splnené viaceré podmienky:

- dieťa je prijaté riaditeľom školy na žiadosť rodiča;
- problémy dieťaťa sú známe;
- vedenie školy spolupracuje s vyučujúcimi učiteľmi;
- rodič zabezpečí vyšetrenie dieťaťa v špeciálnopedagogickej poradni (ŠPP);
- škola má k dispozícii výsledky vyšetrenia s odporúčaniami pre vyučovanie;
- rodičia spolupracujú so školou (príprava textov, zošitov, zabezpečovanie pomôcok),;
- škola má možnosť konzultovať problémy s ŠPP, pracovník poradne navštívi integrované dieťa v škole;
- je vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán (IVVP), realizujú sa adaptácie prostredia, učebných materiálov, učitelia sú oboznámení s odporúčaniami pre jednotlivé predmety .

3.2 Negatívne skúsenosti s integráciou

Integrácia nie je úspešná, ak:

- rodič neinformuje školu o postihnutí dieťaťa, resp. odmieta odborné vyšetrenie;
- ak rodič nezabezpečí potrebné vyšetrenia a pomôcky;
- rodičia sa rôzne vyrovnávajú s postihnutím svojho dieťaťa, potrebujú a často postrádajú špecializovanú pomoc, neraz prevláda prílišná ochrana dieťaťa v postojoch rodičov, absentuje možnosť stretávania a výmeny skúseností medzi rodičmi, ktorí majú podobné problémy;

⁸¹ SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. op. cit.

- učiteľ nepozná následky zrakového postihnutia u dieťaťa, nemá podklady na vypracovanie individuálneho programu pre dieťa, na zohľadňovanie postihnutia pri hodnotení školských výsledkov, adaptácii prostredia a pod.;
- špecifickým problémom je spolupráca s rómskymi rodinami, v diskusii prevažovali negatívne skúsenosti učiteľov;
- učiteľ nie je pochopený a podporovaný vedením školy;
- dieťa je prijaté riaditeľom školy, avšak všetka ďalšia zodpovednosť zostáva na triednom učiteľovi;
- ak je v triede okolo 30 žiakov, učiteľ nedokáže zabezpečiť individuálny prístup a pomoc žiakovi so zrakovým postihnutím. Problematická situácia vzniká v školách s výberovými triedami, kde sa v bežných triedach kumulujú vyššie počty "menej nadaných" detí (postihnuté deti, sociálne zanedbané). Chýba väčšia angažovanosť vedenia školy, monitorovanie náročnosti vzdelávania s oceňovaním učiteľov v takýchto triedach.

4 Kazuistika

Pre zaujímavosť a inšpiráciu kolegov a iných učiteľov uvádzam ako prebieha práca s integrovaným žiakom na našej škole.

Pracujem ako učiteľka pre 1.stupeň Základnej školy Bélu Bartóka vo Veľkom Mederi od roku 1996. Učím v treťom ročníku maďarský jazyk, slovenský jazyk, telesnú výchovu, výtvarnú výchovu a etickú výchovu. S integrovaným žiakom som mala možnosť pracovať iba pri zastupovaní. Išlo o žiaka s oneskoreným rečovým vývinom. Prvé slová vyslovoval okolo druhého roku života. Ďalší vývoj stagnoval. Začiatky aktívnej reči mal okolo štyroch rokov. Nenavštevoval predškolské zariadenie, starala sa o neho matka až po dovŕšenie šiesteho roku života. K matke mal veľmi silný citový vzťah.

V školskom roku 2003/2004 dostal odklad nástupu do 1. ročníka z dôvodu narušenej komunikácie, koncentrácie a problematickej pozornosti. V nasledujúcom školskom roku nastúpil do prvého ročníka v Okoči. Nezvládal požiadavky prvého ročníka a preto v školskom roku 2005/2006 opakovane ročník. Rodina sa presťahovala do Veľkého Medera a bol mi pridelený v ďalšom školskom roku ako žiak druhého ročníka. Nemal žiadnu dokumentáciu ohľadne predchádzajúcich pedagogicko-psychologických vyšetrení.

V procese učenia mal pomalé tempo, vštípenie nových poznatkov bolo problematické, pozornosť dieťaťa bola nestála, prelietavá, v koncentrácii pozornosti mal tiež výkyvy. Orientácia dieťaťa v osobných údajoch, v priestore a v čase bola slabá. Osobné tempo bolo značne pomalé, na úlohy sa nevedel dostatočne koncentrovať, slabo reagoval na podnety z okolia a na inštrukcie. Mentálne funkcie, ako pamäť, pozornosť boli zoslabené. Celková úroveň intelektových funkcií bola znížená. Mentálne schopnosti dieťaťa sa nachádzali v pásme ľahkej mentálnej retardácie. Jeho grafický prejav bol s výraznými známkami organického poškodenia

CNS. Mal aj poruchy telesného vývinu, bolo značne vidieť telesnú slabosť. Žiak mal spomalené myslenie. Charakterizovalo ho pomalé vybavovanie asociačných spojov, znížená schopnosť tvoriť nové spoje. Prejavovalo sa to aj tým, že rečové reakcie mal oneskorené a myšlienkovy sa upol na nejaký jav alebo udalosť.

Žiak bol zaradený do triedy s ostatnými žiakmi školy (počet žiakov v triede bol 25), bol edukovaný podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy boli prispôsobené jeho potrebám. Vypracovala som mu spolu so špeciálno-pedagogickou poradňou individuálny výchovno-vzdelávací program, v ktorom sme zohľadnili jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

V triede som umiestnila žiaka do prvej lavice. Nadviazal kontakt so spolužiakmi aj so mnou. Bolo však často potrebné posilniť sebavedomie žiaka vhodnou aktivitou a vhodnými činnosťami. Pri vzbudení záujmu som používala maňušky prstové a plošné. Sústredenosť a záujem bola oveľa väčšia. Bábka ho dokázala strhnúť až do tej miery, že nevnímal toho, kto s ňou manipuluje. Jeho zrak bol upriamený na bábku, a tak sa stal aktívnym stimulátorom pozornosti a vytrvalosti. Bábka vystupovala ako motivačný prvok, usmerňovala, chválila a povzbudzovala. Z výchovného hľadiska som veľkú pozornosť venovala rozprávaniu, rozprávkam, objasňovali sme slová, slovné spojenia.

Pracovali sme individuálne na hodinách, ale aj po vyučovaní trikrát týždenne. Pri hodnotení učebných výsledkov som rešpektovala jeho psychický a fyzický zdravotný stav. Prihliadala som na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti a záujmy. Postupovala som podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga. Posudzovala som jeho úroveň vedomostí v porovnaní s uplynulým obdobím. Hodnotila som ho pravidelne, hlavne slovne. Matka sa týždenne informovala o jeho výsledkoch. Zaujímal sa o jeho správanie, priebeh vyučovania, o jeho výsledky, ale aj ťažkosti. Počas vyučovania, ale aj počas prestávok sa správal disciplinovane, snažil sa začleniť do kolektívu hlavne mimoškolskou aktivitou (zber papiera).

Reakcie samotného žiaka, ale aj reakcie spolužiakov boli pozitívne. Postoj vedenia školy bol kladný. Na porade sme oboznámili aj ostatných pedagógov s prístupom k tejto problematike.

Dieťa bolo vyšetrené špeciálno-pedagogickou poradňou v Dunajskej Strede. Bolo v ich starostlivosti. Na základe správy bol zaradený do evidencie integrovaných žiakov. Asistentku nemal. V poradni sa mu venovali dvakrát mesačne. Ostatnú starostlivosť dostal odo mňa. Matka sa mu nevedela venovať vôbec (ona samotná navštevovala špeciálnu základnú školu). Nenavštevoval ani logopedickú poradňu.

Spozorovala som výrazné zlepšenie. Napriek tomu sa matka rozhodla, že požiada o preradenie svojho syna do špeciálnej základnej školy. Myslím si, že starostlivosť zo strany špeciálno-pedagogickej poradne by mala byť častejšia a dôslednejšia.

Záver

Integrácia detí s rôznymi druhmi postihnutia je nesmierne zložitý a dlhodobý proces a preto mnoho autorov venuje veľkú pozornosť jej otázkam v najširších súvislostiach. Filozofia integrácie je dnes postavená na princípe partnerského spolunažívania zdravých a postihnutých detí. Integrácia je tak spoločným problémom detí s rôznym druhom postihnutia a detí intaktných.

Potvrdzujú to aj skúsenosti základných a stredných škôl. Pre žiakov je to veľký prínos. Integrácia obohacuje. Práca s integrovaným žiakom si vyžaduje nielen individuálny prístup učiteľa, ale aj veľa prípravy týkajúcej sa učebných materiálov. Napriek tomu, že je integrácia žiakov náročný proces, obohacuje žiakov, učiteľov aj integrovaného jedinca. V tejto súvislosti je potrebné spomenúť v súčasnosti často pertraktovanú otázku prípravy učiteľov pre integrovanú výchovu a vzdelávanie, čo si vyžaduje kvalitatívne zmeny obsahu prípravy pri rešpektovaní cieľov všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. Zelina navrhuje radikálne zmeniť prípravu učiteľov pre špeciálne, ale aj štandardné (bežné) školy v súvislosti s trendom integrácie postihnutých detí do bežných škôl. Z jeho postulátov chceme zdôrazniť ten, že je potrebné zabezpečiť, aby výchova detí a mládeže nebola iba vecou školy, ale vecou celej spoločnosti. Zabúda sa však na to, aby učitelia s integrovanými žiakmi v triede boli aj náležite odmeňovaní.

Integráciu si musia želať rodičia detí s postihnutiami. Ich súhlas s tým, aby sa ich dieťa učilo v škole bežného typu je nevyhnutný. Niektorí autori sa domnievajú, že rovnako je nevyhnutný aj súhlas rodičov zdravých detí, aby sa ich dieťa učilo v škole bežného typu spolu s postihnutými deťmi. Je žiadúce, aby rodičia postihnutých detí preberali väčšiu zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie svojich detí za predpokladu, že majú k tomu adekvátne dispozície a netrpia rovnakým druhom postihnutia.

Literatúra

JESENSKÝ, J. 1996. Příspěvek k rozvoji teorie integrace zdravotně postižených. In: Speciální pedagogika, roč. 6, 1996, č. 2.

KATUŠČÁK, D. 2005. Ako písať záverečné a kvalifikačné práce. Nitra: Enigma. ISBN 80-89132-10-3
Konceptia špeciálnopedagogického poradenstva v SR časovom horizonte rokov 2000 – 2015 (aktualizácia Konceptie špeciálnopedagogického poradenstva schválenej MŠ SR č. 68/1998 – 42 dňa 15. mája 1998 v intenciách projektu Milénium pre účely jej zapracovania do Konceptie výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím v rokoch 2000 až 2015 schválenej MŠ SR dňa 18. decembra 2000 číslo 503/00-44

KOSOVÁ, B. 1996. Humanizácia procesu hodnotenia žiakov. In: Pedagogické rozhľady, 96/97, 4, s. 1-8.

Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách č. CD-2004-12003/23597-1:095 schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 31. augusta 2004 s platnosťou od 2. septembra 2004.

Pokyny na vyplnenie formulára Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej

školy(na individuálnu integráciu, do špeciálnej triedy) schváleného Ministerstvom školstva SR dňa 1. marca 2006, ŠEVT 49 282 0

SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia. Zborník príspevkov z odborného seminára pri príležitosti 45. výročia založenia PF UKF v Nitre. Hlohovec : LIBRA n.o. ISBN 80-8050-803-8

Zákon č.29/1984 Zb z 22.marca 1984 dostupné na:www.minedu.sk

ZELINA, M. 1977. Výchova v procese zmien. In: LECHTA, V. a kol.: Nové cesty k postihnutým ľuďom. Bratislava: Liečreh Gúth, s. 40.

ŽOVINEC, E. 2005. Slovo na úvod. In: Zborník z odborného seminára Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Nitra-Hlohovec. ISBN 80-8050-803-8

Štúdia je výsledkom dvojročného špecializačného inovačného štúdia na Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave v rokoch 2007-2008.

KURIKULÁRNA REFORMA NA SLOVENSKU – INTERKULTÚRNE ASPEKTY VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA V PEDAGOGICKEJ DOKUMENTÁCII PRE PRVÝ STUPEŇ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Eva Reid

Na Slovensku v súčasnosti prebieha komplexná kurikulárna reforma na všetkých stupňoch vzdelávania. Medzi oblasti, v ktorých sa najvýraznejšie prejavuje kurikulárna modernizácia, patrí oblasť vyučovania cudzích jazykov. Vládou SR bola 12. 9. 2007 prijatá koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ktorá nastolila posunutie povinného vyučovania cudzích jazykov do tretieho ročníka základných škôl, rozšírenie dotácie vyučovania cudzích jazykov a definovala nové štandardy priebežného a záverečného hodnotenia. Tvorcovia našich pedagogických dokumentov vychádzali zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie⁸², ktorý je hlavným dokumentom ovplyvňujúcim koncepcie jazykového vzdelávania v európskych krajinách. Cieľom jazykovej politiky deklarovanou Radou Európy je nielen pragmatický účel cudzojazyčnej výučby, ale aj podpora vzájomného porozumenia a tolerancie, rešpekt voči odlišným identitám a kultúrnym rozdielom pomocou efektívnej interkultúrnej komunikácie. Súčasťou kurikulárnej transformácie v oblasti cudzích jazykov je aj zvýšený dôraz kladený na interkultúrne kompetencie žiakov.

1. Vymedzenie skúmanej problematiky a základných pojmov

Interkultúrna komunikácia je javom veľmi starým. Už najstaršie národy si uvedomovali rozdiely medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných národov (s odlišnými jazykmi a zvykmi), ktoré etnocentricky označovali za iné, cudzie, barbarské.

Podľa antropológa F. Boasa⁸³ kultúru treba chápať v rámci jej vlastných podmienok, kde každá spoločnosť má svoj špecifický spôsob života, ktorý je daný historickým vývojom. V každej spoločnosti sú tendencie považovať svoju vlastnú kultúru za jedinú a správnu. Princíp kultúrnej relativity spočíva v chápaní každej kultúry ako osobitej, zasluhujúcej rešpekt a úctu.

Kultúra v najširšom poňatí predstavuje spôsob života, osvojené zvyky a vzorce správania, ktoré sú základom fungovania ľudí v spoločnosti. Kultúra je osvojovaná a zachovávaná prenosom v rámci danej spoločnosti⁸⁴.

Vzťahom jazyka a kultúry sa zaoberali antropológovia už od začiatku dvadsiateho storočia, pretože považovali jazyk za odraz myslenia a názorov ľudí z určitého

⁸² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001.

⁸³ BOAS, E. 1986. Language and thought. In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

⁸⁴ CIPRIANOVÁ, E. 2008. *Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka*. Nitra: UKF, s. 15. ISBN 978-80-8094-301-1.

spoločenstva. Hoci kultúra nie je determinovaná gramatickými formami jazyka, jazyk samotný je ovplyvňovaný stavom kultúry. Ale aj štruktúra jazyka má vplyv na abstraktné myslenie a do istej miery usmerňuje vnímanie sveta⁸⁵. Jazyk slúži aj ako prostriedok klasifikácie a kategorizácie prostredia, predmetov a vzťahov. Rôzne jazyky majú diferencovanú a špecifickú slovnú zásobu, ktorá je odrazom spôsobu života obyvateľov určitého kultúrneho priestoru a poukazuje na priority ich každodenného života⁸⁶.

Kultúra v najširšom poňatí predstavuje spôsob života, osvojené zvyky a vzorce správania, ktoré sú základom fungovania ľudí v spoločnosti. Kultúra je osvojovaná a zachovávaná prenosom v rámci danej spoločnosti⁸⁷.

Vzťahom jazyka a kultúry sa zaoberali antropológovia už od začiatku dvadsiateho storočia, pretože považovali jazyk za odraz myslenia a názorov ľudí z určitého spoločnosti. Hoci kultúra nie je determinovaná gramatickými formami jazyka, jazyk samotný je ovplyvňovaný stavom kultúry. Ale aj štruktúra jazyka má vplyv na abstraktné myslenie a do istej miery usmerňuje vnímanie sveta⁸⁸. Jazyk slúži aj ako prostriedok klasifikácie a kategorizácie prostredia, predmetov a vzťahov. Rôzne jazyky majú diferencovanú a špecifickú slovnú zásobu, ktorá je odrazom spôsobu života obyvateľov určitého kultúrneho priestoru a poukazuje na priority ich každodenného života⁸⁹.

Pre cudzojazyčnú výučbu nie je podstatné preukázanie vplyvu jazyka na myslenie a vnímanie reality, ale poznanie, že jazyk, myslenie a kultúra sú od seba neoddeliteľné elementy. Skúmanie vzťahov medzi jazykom a kultúrou je pre cudzojazyčné vzdelávanie bohatým zdrojom poznania⁹⁰.

Je veľmi ťažké definovať a aplikovať koncept kultúry v cudzojazyčnom vyučovaní. Stretávame sa s rôznymi termínmi od rôznych autorov, ktorí definujú obsah kultúrneho vzdelávania. Stern⁹¹ rozlišuje „*Big/capital C culture*“, ktorá označuje elitnú kultúru – literatúru, vedu, umenie príslušného národa a „*small/little c culture*“, ktorá predstavuje hodnoty a celkový spôsob života členov určitého spoločnosti a následne determinuje i používanie jazyka v spoločenskom kontexte. Termín „*area studies*“, v slovenskom ekvivalente „*realie*“, významovo explicitnejšie naznačuje použitie vyučovania kultúry cieľového spoločnosti. J. Hendrich⁹² rozlišuje realie a lingvorealie. Realie charakterizuje ako poznatky z geografie, dejín,

⁸⁵ BOAS, E. op.cit.

⁸⁶ WOLF, B. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. Carroll (ed.). New York: John Wiley and Sons.

⁸⁷ CIPRIANOVÁ, E., op. cit., s. 15.

⁸⁸ BOAS, E. op.cit.

⁸⁹ WOLF, B. op. cit.

⁹⁰ CIPRIANOVÁ, E., op. cit., s.22.

⁹¹ STERN, H.H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

⁹² HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

hospodárskych, politických, sociálnych podmienok danej krajiny, jej literatúru, umenie, vedu a techniku a ďalšie oblasti tvoriace kultúru príslušného národa. Lingvoreálie majú napomôcť k lepšiemu porozumeniu špecifik cudzieho jazyka, predovšetkým tých, ktorých význam je spojený so spôsobom života danej krajiny. M. Byram⁹³ definoval termín „kultúrne štúdiá“ (cultural studies), s ktorým sa v poslednom čase spája vyučovanie jazyka. Kultúrnymi štúdiami sa na hodinách cudzieho jazyka majú všetci žiaci naučiť a získať cez vedomosti informácie, postoje a vnemy s rešpektom voči iným krajinám a ľuďom. Táto definícia zahŕňa informatívnu, kognitívnu a afektívnu zložku učenia sa a smeruje k oblasti interkultúrnej komunikácie.

Interkultúrna komunikácia v zjednodušenom zmysle je komunikáciou medzi členmi odlišných kultúr. Výstižnejšie pre cudzojazyčné vzdelávanie je definovanie interkultúrnej komunikácie E. Ciprianovou⁹⁴ ako nielen procesu stretnutia sa rozdielnych národných kultúr, ale aj ako interakciu jednotlivcov s rozdielnym stupňom identifikácie s majoritnou kultúrou a subkultúrami spoločnosti, v ktorej žijú. Úspešnosť interkultúrnej komunikácie ovplyvňujú kognitívne a afektívne faktory ako je percepcia (kategorizovanie a spracovávanie informácií a vnemov) a postoje (názory, generalizácia, stereotyp, emócie, city, tendencia konať určitým spôsobom)⁹⁵. K lepšiemu porozumeniu procesu interkultúrnej komunikácie prispievajú aj disciplíny sociolingvistiky (sociokultúrne pravidlá správania sa, použitie vhodných jazykových foriem)⁹⁶, pragmatiky (kooperácia konverzyčnými signálmi ako ustálené frázy, intonácia a inferencia zapríčínujúca nedorozumenia z použitia vlastných kultúrnych konvencií v cudzej kultúre)⁹⁷, neverbálneho správania sa⁹⁸.

Interkultúrna komunikatívna kompetencia⁹⁹ má uľahčiť interakciu v cudzom kultúrnom prostredí, eliminovať problémy kultúrneho šoku. Interkultúrnú komunikatívnu kompetenciu chápeme ako interpersonálne kompetencie, v ktorých sú obsiahnuté vedomosti (znalosť všeobecných a kultúrne špecifických pravidiel interakcie), motivácia (záujem komunikovať efektívne a primerane, byť otvorený voči novým poznatkom) a zručnosti (jazykové zručnosti, empatia, rešpekt, tolerancia).

⁹³ BYRAM, M. – ESARTE-SARRIES, V. – TAYLOR, S. 1991. *Cultural Studies and Language Learning. A Research Report*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

⁹⁴ CIPRIANOVÁ, E., op. cit., s. 40.

⁹⁵ SINGER, R. M. 1987. *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

⁹⁶ POTER, R. E. – SAMOVAR, L. A. 1988. *Intercultural Communication: A Reader*. 5th edition. Belmont: Wadsworth.

⁹⁷ WARDHAUGH, R. 2002. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

⁹⁸ CIPRIANOVÁ, E., op. cit.

⁹⁹ IMAHORI, T. T. – LANIGAN, L. M. 1983. Relational model of intercultural communication competence. In: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13, 1989, no. 3.

Interkultúrna komunikatívna kompetencia predstavuje interpersonálny vzťah, v ktorom je komunikácia vnímaná obojstranne ako efektívna a uspokojivá.

Integrovaná výučba cudzieho jazyka vychádza z výskumov interkultúrnej komunikácie a kompetencie. Hlavné učebné ciele pozostávajú z motivácie (postojov záujmu a otvorenosti o iné kultúry), vedomostí (o produktoch a zvyklostiach krajiny komunikačného partnera a svojej krajiny), zručností hľadania a interpretácie súvislostí z inej kultúry do svojej kultúry, zručností nadobúdať nové vedomosti a schopnosti uplatniť doterajšie vedomosti v skutočnom živote, schopnosti kritického kultúrneho povedomia (kriticky hodnotiť perspektívy, zvyklosti a produkty vlastnej kultúry a iných kultúr)¹⁰⁰.

2. Zhrnutie doterajšieho stavu poznania riešenej problematiky

V dnešnej dobe možno predpokladať množstvo rozmanitých situácií, v ktorých môžu žiaci/študenti používať anglický jazyk. Vzhľadom na vysokú mobilitu v dnešnej dobe sa žiaci/študenti môžu ocitnúť v priamej interakcii s rodenými hovoriacimi v krajine cieľového jazyka, ale aj pri dorozumívaní s predstaviteľmi iných kultúr doma či v zahraničí.

Vyučovanie kultúry v cudzojazyčnom vzdelávaní je dlhé roky zanedbávané, hoci jeho význam je nesmierny. Jazyk a kultúra sa často vyučujú oddelene alebo kultúra sa vyučuje len marginálne, hoci sú to dva neodmysliteľné elementy, ktoré musia tvoriť integrovaný proces. Jazyk a kultúra spoločnosti sa navzájom podmieňujú. Všeobecne povedané, tradičné vyučovanie nevenuje dostatočnú pozornosť hovoreným nácvikom, pri ktorých si žiaci/študenti môžu zautomatizovať chcenú rolu v interakcii a nadobudnúť socio-lingvistickú kompetenciu¹⁰¹.

Napriek veľkému pokroku vo vývoji teoretických modelov integrovanej výučby cudzieho jazyka a kultúry zostáva otázne, do akej miery učitelia na hodinách cudzieho jazyka venujú pozornosť vyučovaniu kultúry. Napriek diskusiám o dôležitosti učenia sa o kultúre a komunikácii sa viac energie sústreďuje na výučbu gramatiky a slovnej zásoby. Je to pochopiteľné, z dôvodu, že učebnice sú štruktúrované podľa gramatickej koncepcie, vedomosti z gramatiky a slovnej zásoby sú ľahko testovateľné, gramatické štruktúry a slovná zásoba sú v podstate ohraničené alebo málo meniteľné. Pre učiteľa sú gramatické javy a slovná zásoba tiež jednoduchšie na naučenie sa a dokonalé ovládanie, zatiaľ čo kultúra je difúzna, ťažko polapiteľná, interpretovateľná, hodnotiteľná, testovateľná a neustále meniteľná¹⁰². Navyše pre

¹⁰⁰ BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

¹⁰¹ FAERCH, C. – HAASTRUP, K. – PHILLIPSON R. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters; HATCH, E. M. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Longman Higher Education.

¹⁰² ALLEN, W.W. 1985. Toward cultural proficiency. In: Omaggio, A. C. (ed.) *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind*. Middlebury, VT: Northeast Conference.

učiteľa, ktorý nie je rodený hovoriaci a ani nemá priamy kontakt s kultúrou cieľového jazyka, je pochopenie a následné učenie kultúrnych aspektov, interkultúrnej komunikácie, pochopenia kultúrno-spoločenskej determinácie správania sa, získania zručností pri používaní jazyka vo verbálnej i neverbálnej komunikácii a postojov záujmu a empatie vo vzťahu k iným kultúram, nesmierne ťažkou úlohou, ktorú mnohokrát nezvláda, alebo jednoducho vynecháva.

Výskumy interkultúrnej komunikácie a kompetencie ovplyvňujú tvorbu kurikulá pre integrovanú výučbu cudzieho jazyka a kultúry. M. Byram¹⁰³ vypracoval model vyučovania cudzieho jazyka a kultúry. Zdôrazňuje vzájomnú podmienenosť štyroch základných komponentov. Prvým je používanie jazyka ako spôsobu učenia sa cudzieho jazyka a rozvoj jazykových zručností prostredníctvom komunikačných aktivít. Druhým je jazykové povedomie, ktoré obsahuje znalosti zo sociológie a psychológie jazyka. Tu je dôležité pochopiť vzťah medzi socializáciou a osvojovaním si materinského a cudzieho jazyka. Tretím je kultúrne povedomie, ktoré sa vytvára poznaním nositeľov kultúry cieľového jazyka a toto povedomie zohráva dôležitú úlohu pri premene od monokultúrnej na interkultúrnu kompetenciu. Štvrtým je kultúrna skúsenosť, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou ostatných troch komponentov, ktorá pripravuje na pobyt v zahraničí, ako aj reflexiu samotnej skúsenosti po návrate zo zahraničia. Byramov model poskytuje vyvážený vzťah používania cudzieho jazyka, poznatky o jazyku, vedomosti o kultúre a ich uplatňovanie v interkultúrnej komunikácii. Podporuje rôzne formy organizácie práce študentov, skúsenostné učenie sa a aktivizáciu študentov v učebnom procese. M. Byram¹⁰⁴ zastáva názor, že zvyšovanie poznania a porozumenia iných ľudí a spoločností nás vedie k lepšiemu poznaniu seba samých a k sebareflexii. Taktiež považuje interkultúrnu komunikatívnu kompetenciu v cudzojazyčnej výučbe za súčasť všeobecných výchovno-vzdelávacích cieľov školského systému (výchova k občianstvu).

P. Doyé¹⁰⁵ taktiež vyjadruje spojenie medzi všeobecnými výchovno-vzdelávacími cieľmi – k výchove k občianstvu a cieľmi cudzojazyčnej výučby v *kognitívnej činnosti* (získavanie informácií, porozumenie iných národov a ich kultúr, sprostredkovanie poznatkov, pre orientáciu v politickom priestore spoločnosti), *evaluatívnej činnosti* (relativizácia etnocentrických hodnotení, otvorenosť k hodnotám iných kultúr, tvorba politického úsudku) a *prípravenosti k správaniu sa k predstaviteľom iných kultúr* (tolerancia, otvorenosť, mravné zásady, ochota ku kompromisom, empatia).

Hlavný dokument, ktorý poskytuje spoločný základ pre tvorbu kurikula v európskych krajinách je *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* (SERR). Tento dokument charakterizuje ciele jazykového

¹⁰³ BYRAM, M. – ESARTE-SARRIES, V. – TAYLOR, S. op. cit.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ DOYÉ, P. 1991. (ed) *Grossbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt: Moritz Diesterweg, s. 16--19.

vzdelávania Rady Európy. Hlavným cieľom je „*dosiahnutie väčšej jednoty medzi členmi*“ a to zavedením spoločných krokov v kultúrnej oblasti¹⁰⁶. Poznaním moderných európskych jazykov premeniť komunikačnú bariéru na vzájomné obohatenie a porozumenie v jazykovo a kultúrne bohatej Európe. Znalosť cudzích jazykov je predmetom účinnejšej komunikácie a interakcie medzi Európanmi, predpokladá vzájomné porozumenie a toleranciu, úctu rôznym identitám a mnohorakosti európskeho kultúrneho života. Je predpokladom prekonávania predsudkov a diskriminácie. Má pripraviť Európanov na výzvy vyplývajúce zo zvýšenej medzinárodnej mobility, spolupráce vo vzdelávaní, kultúre, vede, obchode a priemysle.

Európsky referenčný rámec pre jazyky vychádza zo všeobecného pohľadu na používanie jazyka a jeho učenie sa, kde volí prístup činnostne zameraný preto, lebo pokladá používateľov jazyka hlavne za „*spoločenské činitele*“. Používanie a učenie sa jazyka považuje za rad činností, ktoré vykonávajú ľudia, ktorí rozvíjajú celý rad kompetencií – ako všeobecných, tak aj komunikačných jazykových kompetencií – ktoré sú nevyhnutné na úspešnú komunikáciu s ostatnými používateľmi daného jazyka.

Všeobecné kompetencie učiacich sa cudzí jazyk pozostávajú z vedomostí, zručností a existenčnej kompetencie. Deklaratívne vedomosti vyplývajú zo skúseností a z formálneho učenia sa. Nadobúdanie deklaratívnych vedomostí už roky prevláda v našom vzdelávacom systéme s malým ohľadom na rozvoj iných kompetencií. Zručnosti a praktické schopnosti závisia skôr od schopnosti uskutočňovať jednotlivé postupy. Existenčná kompetencia sa chápe ako súhrn vlastností, charakterových znakov a postojov. Napríklad aké predstavy majú jednotlivci o sebe, aké majú názory na iných, ochota zapojiť sa do spoločenskej interakcie s ostatnými ľuďmi. S týmito vlastnosťami treba počítat pri učení sa cudzieho jazyka. Existenčné kompetencie sú veľmi citlivými oblasťami pre medzikultúrne vnímanie a vzťahy. Rozdielne môžu byť aj spôsoby, akými členovia jednej kultúry prejavujú napríklad priateľstvo, zatiaľ čo členovia inej kultúry môžu tieto spôsoby považovať za urážlivé. Medzi existenčné kompetencie možno zaradiť aj zručnosť počúvať, pričom stále existuje riziko nepochopenia spôsobeného rozdielnosťami v kultúrach.

Komunikačné jazykové kompetencie chápeme ako systém lingvistických, sociolingvistických a pragmatických zložiek. Tak ako deklaratívne vedomosti, tak aj rozvoj lingvistických kompetencií bolo roky preferované v jazykovom vzdelávaní na našich školách. Práve pre nadobudnutie interkultúrnych komunikatívnych kompetencií je dôležité venovať veľkú pozornosť rozvoju sociolingvistických, pragmatických a aj paralingvistických kompetencií. Sociolingvistická kompetencia sa vzťahuje na sociokultúrne podmienky používania jazyka, ktoré sú potrebné na

¹⁰⁶ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001, s. 5.

zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka. Príkladom sú spoločenské konvencie, pravidlá správania sa medzi generáciami, pohlaviami, sociálnymi skupinami. Táto zložka výrazne ovplyvňuje jazykovú komunikáciu medzi predstaviteľmi rozličných kultúr, hoci si to účastníci nie vždy uvedomujú. Pragmatická kompetencia sa zaoberá funkčným využitím lingvistických zdrojov ako sú znalosti výstavby textu v danom spoločenstve, prispôsobivosť k okolnostiam, striedanie partnerov v diskusii, návrhy, žiadosti, rady, povzbudenie, pozvania, ponuky, atď. Paralingvistiké prejavy zahŕňajú reč tela – gestá, mimiku, očný kontakt, telesný kontakt, onomatopoeie – zvuky, ktoré nesú význam, ale nie sú súčasťou bežného fonologického systému jazyka, prozodické vlastnosti ako je kvalita, výška, dĺžka hlasu.

Na interkultúrne aspekty v cudzojazyčnej výučbe sa dá aplikovať známy pohľad na kultúru ako na ľadovec¹⁰⁷. Hlavnou myšlienkou tohto modelu je, že kultúra je ako ľadovec, kde len veľmi malá časť nad vodou je viditeľná, zatiaľ čo oveľa väčšia časť pod vodou je neviditeľná a tá je považovaná za základ celého ľadovca, teda kultúry. Tým viditeľným vrcholom ľadovca je umenie, literatúra, hudba, architektúra, folklór, divadlo, sviatky, oblečenie, divadlo atď.

Tie neviditeľné časti ľadovca, ktoré majú veľmi silné kultúrne dimenzie sú ťažko viditeľné. Medzi ne patria ukazovatele spoločenských vzťahov, pravidlá správania sa a interakcie medzi generáciami, pohlaviami, sociálnymi skupinami, spoločenskými triedami, chápanie seba samého a chápanie iných, dialekt, prízvuk, reč tela ako sú gestá, mimika, telesný kontakt, proxemika, očný kontakt, hlasitosť hovorenia atď. Model ľadovca poukazuje na to, že viditeľná časť je len výsledkom tej neviditeľnej časti. Taktiež poukazuje na zložitosť pochopenia ľuďmi z iných kultúr, pretože vidia len vrchol ľadovca a nie hneď sú schopní pochopiť celý ľadovec – kultúru aj s jeho základmi. Pomocou interkultúrneho vzdelávania môžeme získavať a rozvíjať znalosti, názory a postoje týkajúce sa interakcie s inými kultúrami.

Vyučovanie kultúry sa stáva dôležitým bodom záujmu učiteľov vysokých škôl a výskumov. Organizujú sa konferencie ako napríklad *Cudzíe jazyky v škole* – organizovaná Katedrou lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií UKF v Nitre, kde sa celá sekcia *Rozvoj interkultúrnej kompetencie v rámci cudzojazyčného vzdelávania* zaoberá problematikou vyučovania kultúry na základných a stredných školách. Vysoké školy majú záujem otvárať nové kurzy zamerané na prípravu interkultúrneho vzdelávania študentov učiteľstva cudzích jazykov.

Na Slovensku sa Ciprianová¹⁰⁸ venuje problematike interkultúrnej komunikácie, výskumu interkultúrnych a intrakultúrnych variácií jazyka v kontexte a vplyvu sociokultúrnych faktorov na proces komunikácie. V oblasti didaktiky cudzích jazykov sa venuje otázkam prípravy študentov cudzieho jazyka na interkultúrnú komunikáciu.

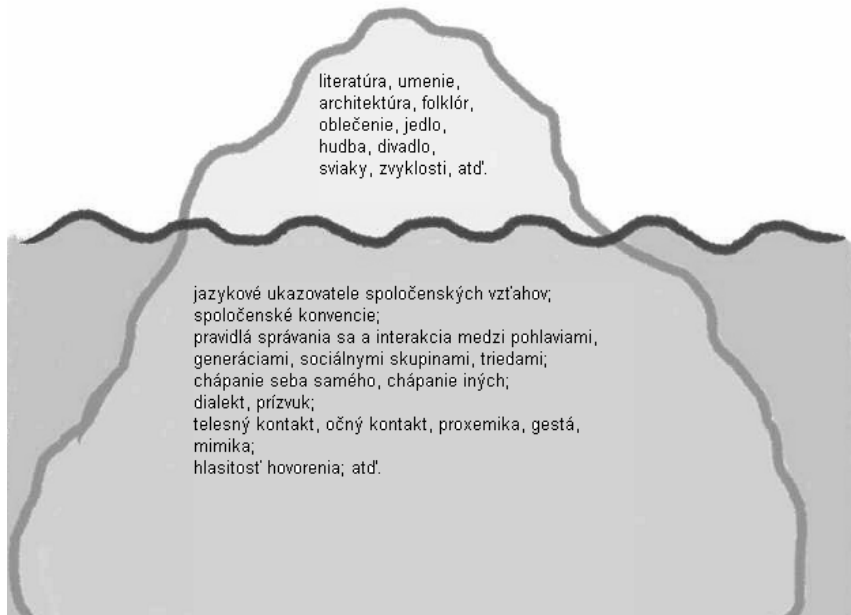
¹⁰⁷ AFS INTL. 1984. *Afs orientation Handbook: 004*. Intercultural Pr, 1984, s. 14. ISBN 9995098989.

¹⁰⁸ CIPRIANOVÁ, E., op. cit.

Sylvia Brychová sa zameriava na kultúrne povedomie v jazykovom vzdelávaní a na zvyšovanie interkultúrnej kompetencie v príprave učiteľov cudzích jazykov.

Zo zahraničia je nám známy výskumný projekt Göbelovej¹⁰⁹, zameraný na zistenie kvality interkultúrneho vyučovania. Göbel spravila veľkú videoštúdiu, ktorú zamerala na učenie sa k interkultúrnej citlivosti, vnímavosti k interkultúrnym rozdielom a pripravenosť žiakov v tejto oblasti.

Obr. 1: Model ľadovca kultúry (Afs Intl, 1984)



Problematika interkultúrnych aspektov vo vyučovaní jazykov na prvom stupni dostiaľ skúmana nebola, lebo až novou kurikulárnou reformou z roku (2007) sa posúva povinné jazykové vzdelávanie už na prvý stupeň základných škôl.

Dosiaľ bolo vyučovanie jazykov na prvom stupni len ako alternatívna forma vyučovania, kde sa mali vyberať žiaci na základe starostlivého a citlivého výberu pod dohľadom odborníkov. Pre toto vyučovanie cudzích jazykov boli vypracované podľa Spoločného európskeho referenčného rámca Učebné osnovy Anglického jazyka pre 1. – 4. ročník základných škôl (schválené Ministerstvom školstva SR dňa 20. 9. 2000 č. 3276/2000-41 s platnosťou od 1. 9. 2001). Uvádza sa tu, že popri vyučovaní cudzích

¹⁰⁹ GÖBEL, K. 2007. *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag.

jazykov je interkultúrne učenie sa neodmysliteľnou súčasťou školského života. Priamo poukazujú na interkultúrny prínos vyučovania anglického jazyka, ktoré ozrejmujú rozmanitosť kultúr, odbúrava etnocentrické myslenie, učí k tolerancii voči všetkému inokultúrnemu, uľahčuje chápanie vlastného jazyka a kultúry. Obsah je osobitne vymedzený pre každý ročník.

V učebných osnovách pre 5. – 9. ročník však úplne chýba akákoľvek zmienka o interkultúrnom učení sa v cieľoch i obsahu výučby. Učebné osnovy pre štvorročné gymnáziá okrem rozvíjania rečových zručností, zaraďujú medzi ciele výučby aj potrebu prehľbovať vzájomné porozumenie medzi národmi a toleranciu k iným kultúram a zvykom prostredníctvom poznatkov z rôznych oblastí života. Obsah výučby zahŕňa: zložky sociolingvistickej kompetencie (ako reagovať v rôznych spoločenských situáciách, konvencie slušnosti) a interkultúrne povedomie (uvedomenie si rozdielov medzi zvyklosťami, postojmi, životnými hodnotami v anglicky hovoriacich krajinách a porovnať ich s vlastnými). Pre maturantov definujú všeobecné a komunikatívne kompetencie z cudzieho jazyka v *Cieľových požiadavkách na vedomosti a zručnosti maturantov v úrovni A, B, C (2004)*. Vo všetkých učebných osnovách však chýba štruktúrovanejšie a systematickejšie spájanie poznávacích procesov, študijných návykov, samostatnej práce študentov, princípu celoživotného vzdelávania s kultúrnym obsahom. Učebné osnovy neformulujú základné predpoklady pre pochopenie „iných“ v zmysle prehľbovania tolerancie a vzájomného porozumenia medzi ľuďmi¹¹⁰.

Ciele výskumu a výskumné predpoklady

Hlavným cieľom projektu je zmapovať a analyzovať interkultúrne aspekty vo vyučovaní anglického jazyka na prvom a druhom stupni základných škôl, t. j. zistiť v akom rozsahu, obsahu a akými metódami sa rozvíjajú interkultúrne kompetencie na základných školách.

Cieľom tohto výskumu je:

1. analyzovať pedagogické dokumenty anglického jazyka pre prvý stupeň základných škôl a určiť, do akej miery spĺňajú požiadavky Spoločného európskeho rámca v pološke kultúrneho kontextu vyučovania cudzieho jazyka.
2. zistiť a porovnať ako sú v „starých“ (2001) a „nových“ (Pracovná verzia 2008) učebných osnovách zastúpené ciele Spoločného európskeho rámca pre jazyky. Pre prvý stupeň vzťahujúce sa na kompetencie jednotlivca (objavovanie alebo uznanie plurality jazykov a kultúr, príprava na ústup od etnocentrizmu, relativizácia, ale aj potvrdenie vlastnej jazykovej a kultúrnej identity učiaceho sa, pozornosť venovaná reči tela a gestám, zvukovým aspektom, hudbe a rytmu, skúsenostiam s fyzickými a estetickými rozmermi určitých prvkov iného jazyka) a ich vzťah ku komunikačnej

¹¹⁰ CIPRIANOVÁ, E., op. cit.

kompetencii bez toho, aby sa na tejto úrovni uplatňovalo systematické a zjavné úsilie rozvíjať túto špecifickú kompetenciu.

Cieľom ďalšieho výskumu je:

3. analyzovať konkrétne časovo tematické plány vybraných základných škôl z rôznych regiónov Slovenska a ich korešpondovanie s učebnými osnovami. Zistiť v akom rozsahu, s akým obsahom a s akými vyučovacími cieľmi spĺňajú požiadavky Spoločného európskeho rámca o interkultúrnom vyučovaní .

4. analyzovať konkrétne vyučovacie hodiny z hľadiska napĺňania cieľov interkultúrnej výchovy a analyzovať použité metódy vyučovania kultúry.

5. vypracovať súbor opatrení a didaktických materiálov zameraných na efektívnejšie jazykové a kultúrne učenie sa, ktoré majú pripraviť žiakov na nadobudnutie schopnosti interkultúrnej komunikatívnej kompetencie.

Základný výskumný predpoklad celého projektu:

Vo vyučovaní anglického jazyka na základných školách je nedostatočne pokryté interkultúrne vzdelávanie.

Predpoklady tohto výskumu:

1. Pedagogické dokumenty nedostatočne pokrývajú požiadavky interkultúrneho vzdelávania zo Spoločného európskeho vzdelávacieho rámca.

2. „Staré“ učebné osnovy nedostatočne odzrkadľujú Spoločný európsky vzdelávacie rámec, nedostatočne zabezpečujú požadovanú úroveň rozvoja interkultúrnych kompetencií žiakov.

3. „Nové“ učebné osnovy vo väčšej miere odzrkadľujú požiadavky Spoločného európskeho referenčného vzdelávacieho rámca pre jazyky ako „staré“ učebné osnovy ohľadne rozvoja interkultúrnych kompetencií žiakov.

4. Cieľové požiadavky pre úroveň A 1 dostatočne odzrkadľujú požiadavky Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v oblasti rozvoja interkultúrnych kompetencií.

Predpoklady ďalšieho výskumu:

5. Časovo tematické plány nedostatočne odzrkadľujú Spoločný európsky vzdelávacie rámec, nedostatočne zabezpečujú požadovanú úroveň rozvoja interkultúrnych kompetencií žiakov .

6. Predpokladáme, že väčšina učiteľov uprednostňuje vyučovanie a ovládanie gramatických, lexikálnych, ortografických kompetencií pred kompetenciami sociolingvistickými a pragmatickými a len okrajovo ich zaraďuje do vyučovania.

3. Metodológia výskumu

Výskumné metódy projektu

Na vytvorenie teoretických východísk použijeme literárnu metódu¹¹¹. Na zber výskumných údajov použijeme obsahovú analýzu učebných osnov a časovo tematických plánov vo vzťahu k požiadavkám Spoločného európskeho vzdelávacieho rámca. Porovnávacou metódou (komparáciou) budeme zisťovať, v čom sa pedagogické javy zhodujú a v čom odlišujú. Jej použitie nadväzuje na analýzu porovnávaných javov a procesov, opis znakov a vlastností, ktoré budú navyšom porovnávané. Umožní to stanoviť zhodu a rozdiel a dospieť k syntetickému záveru v porovnávaní. Priamym a nepriamym pozorovaním budeme analyzovať realizáciu konkrétnych vyučovacích hodín (videonahrávky). Štruktúrovaným dotazníkom budeme u učiteľov zisťovať ich postoje, názory, pripravenosť k interkultúrnemu vzdelávaniu. Metódou myšlienkového experimentu ako samostatnej logickej konštrukcie vytvoríme súbor opatrení a didaktické materiály zamerané na efektívnejšie jazykové a kultúrne učenie sa. Údaje spracujeme štatistickým programom SPSS 8.00 (program pre sociálne vedy).

Výskumná vzorka

Základným súborom budú pedagogické dokumenty pre základné školy na Slovensku, cieľové požiadavky pre úroveň A1, „staré“ a „nové“ učebné osnovy. Zámerným výberom vytvoríme vzorku – časovo tematické plány piatich ročníkov základných škôl (úroveň A1) a deviatich ročníkov základných škôl (úroveň A2).

Ďalším základným súborom budú 5. a 9. ročníky ZŠ a učitelia anglického jazyka, z ktorých zámerným výberom vytvoríme výskumnú vzorku: jedna ZŠ v každom krajskom meste a jedna ZŠ na dedine v príslušnom kraji. Jednotlivé školy vyberieme náhodným výberom. Výskumnú vzorku učiteľov bude tvoriť 100 respondentov.

4. Výskum

Analýza učebných osnov z roku 2001

Pred reformou školstva z roku 2007 bolo vyučovanie jazykov na prvom stupni len ako alternatívna forma vyučovania, kde sa mali vyberať žiaci na základe starostlivého a citlivého výberu pod dohľadom odborníkov. Pre toto vyučovanie cudzích jazykov boli vypracované podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky učebné osnovy Anglického jazyka pre 1.–4. ročník základných škôl (schválené Ministerstvom školstva SR dňa 20. 9. 2000 č. 3276/2000-41 s platnosťou od 1. 9. 2001). Poukazujú na to, že skorý začiatok vyučovania jazyka otvára horizonty pre rozmanitosť kultúr, odbúrava už v mladosti etnocentrické myslenie, pomáha vytvárať tolerantnosť voči všetkému inokultúrnemu a uľahčuje chápanie a reflektovanie vlastného jazyka a kultúry. Medzi ciele radí vzbudzovanie záujmu o jazyk a kultúru, lepšie spoznávanie sveta a tým podporovanie vlastného sebedomia. Obsah stavia na vyučovaní jazyka podľa záujmov dieťaťa, kde dôležitú úlohu zohrávajú paralingvistické a neverbálne

¹¹¹ BOLEDOVIČOVÁ, M. 2000. *Metodológia výskumu v ošetrovatelstve*. Dizertačná práca. Trnava: Trnavská univerzita, 2000.

prostriedky. Obsah je osobitne vymedzený pre každý ročník, kde sú určené témy výučby, typy na výslovnosť, návrhy na interkultúrne učenia sa, námety na čítanie, písanie, hovorenie a základy gramatiky.

Napriek tomu, že tieto osnovy vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, tak nie je v nich určená úroveň, ktorú má výučba jazyka na tomto stupni dosiahnuť. Rámec dopodrobna opisuje každú úroveň ovládania jazyka čo sa týka všetkých kompetencií. Podľa deskriptorov SERR a obsahu učebných osnov sme zhodnotili, že znalosť anglického jazyka po štvrtom ročníku základnej školy by mala dosiahnuť skôr úroveň A2, čo sa nám zdá v niektorých prípadoch veľmi náročné. Napríklad, žiak by mal byť schopný prerozprávať text v rozsahu 5-10 viet, opísať ľudí, predmety, čo má a nemá rád a dokonca komplexnejšie vyjadriť svoje myšlienky a názory, čo spadá pod úroveň B1 (podľa SERR, s. 61). Rozprávanie v osnovách je viac zamerané na opis alebo prerozprávanie textu, zatiaľ čo interakcia s partnerom je značne zanedbaná, hoci ju v úvode zostavovatelia osnov považujú za prvoradú.

Žiak by podľa osnov mal byť schopný napísať jednoduchý list, alebo napísať miniprojekt v rozsahu 10 viet, čo sú podmienky deskriptorov A2 až B1. Na druhej strane, osnovy v úvode kladú dôraz na dôležitosť počúvania u začiatočníkov pre veľkú schopnosť detí imitovať výslovnosť. Už v konkrétnom obsahu osnov sa dôležitosť počúvania vytráca, kde v prvom a druhom ročníku sa vôbec neopisuje. Počúvanie sa spomína až v treťom a štvrtom ročníku, kde sa očakáva od žiakov porozumenie celkového obsahu neznámeho textu so známou tematikou, dešifrovanie známych slov a spojení, čo je zase deskriptorom úrovne A2. Od žiakov sa očakáva pri čítaní s porozumením, aby rozumeli krátkym textom so známou problematikou s väčším počtom neznámych slov a nájdenie informácií v texte, čo sú taktiež požiadavky úrovne A2.

Z lexikálnej kompetencie osnovy konkretizujú požiadavku dostatočnej slovnej zásoby na opis seba, obrázku alebo situácie, vyjadrenie čo majú radi a čo nemajú radi, čo je podľa SERR úroveň A2.

Čo sa týka gramatiky, rozlišovanie pravidelných a nepravidelných slovies, ovládanie jednoduchého, priebehového prítomného času, jednoduchého prítomného času, budúceho času pomocou will, počítateľných a nepočítateľných podstatných mien, považujeme za pomerne náročné a určite spadajúce pod úroveň A2.

V úvode osnov sa kladie dôraz na paralingvistické a neverbálne prostriedky, ale v obsahu už nie sú špecifikované. V SERR (s. 90–92) sú dosť podrobne opísané s príkladmi a významami. Neverbálna komunikácia je veľmi nápomocná hlavne u začiatočníkov, pre deti veľmi zábavná a často je nositeľom kultúrnych informácií. Osnovy im však nevenujú dostatočnú pozornosť.

V osnovách sa tiež nikde nespomína využívanie médií a autentických materiálov, ktoré môžu byť nápomocné pri čítaní, počúvaní, hovorení a v neposlednom rade pri

sprostredkovávaní kultúrnych informácií. Napríklad veľmi motivujúce pre mladšie deti sú detské obrázkové knižky, v ktorých môžeme nájsť malebné, všeobecne archaické a folklórne stereotypy. Tieto stereotypy upútavajú pozornosť a často zodpovedajú takej predstave krajiny, ktorú šíri ona sama o sebe. Majú veľmi málo spoločné s každodenným životom a v tomto duchu ich treba aj prezentovať.

SERR odporúča používanie hier, rolí a komunikačných situácií v jazykovom učení, pri ktorých používame jazyk prispôsobený situácii, kde forma i obsah komunikácie sú reakciou na danú situáciu. V zjednodušenej forme sa dajú výborne využiť u malých detí, pre ktoré sú veľkým motivačným faktorom, kde sa pri hre učia. V osnovách sa len okrajovo spomína učenie sa štruktúr jazyka hrovou formou.

Interkultúrne učenie sa je v osnovách definované osobitne pre každý ročník. Vo všeobecnosti sa osnovy zameriavajú viac na znalosti miest, krajín, sviatkov, oblečenia, peňazí, jedla, teda viditeľnej časti „ľadovca“. Základu interkultúrnych kompetencií, teda neviditeľnej časti „ľadovca“, sa osnovy venujú len okrajovo, zvládnutím pozdravov, zdvorilostných fráz, oslovení ty a vy, špecifik mien a priezvisk, oslovením v listoch. Podľa špecifik učebných osnov by teda žiaci po skončení štvrtého ročníka základných škôl nedosahovali ani úroveň A1. Spoločný európsky referenčný rámec definuje sociolingvistickú kompetenciu úrovne A1 ako schopnosti jednoduchého vyjadrenia zdvorilosti, teda pozdravov, oslovení, predstavenia sa, poďakovania, ospravedlnenia sa. Z funkčnej kompetencie má žiak podľa úrovne A1 zvládnuť krátke vopred naučené výpovede s mnohými pauzami na hľadanie správnych výrazov, opravovaním sa a použitím artikulácie. Ale na druhej strane má štvrták podľa osnov aktívne ovládať písanie neformálneho listu, alebo pohľadnice, čo je požiadavkou úrovne A2.

5. Konceptia vyučovania cudzích jazykov

Nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách bola schválená vládou SR č. 767/2007 dňa 12. 9. 2007, kde jednou zo zmien je aj posunutie povinného vyučovania cudzích jazykov do tretieho ročníka základných škôl. Plánom bolo: „v školskom roku 2008/2009 respektíve 2009/2010 zaviesť podľa schváleného variantu jednotný variant učebného plánu od 5. (resp.3.) ročníka všetkých ZŠ v SR a vyučovať podľa novej koncepcie (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, národné učebnice) v súlade s úrovňami SERR“¹¹². Problémom zostáva nízky počet kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre prvý stupeň, kde je potrebné do troch rokov zabezpečiť výrazné zvýšenie kvalifikovanosti učiteľov cudzích jazykov so zameraním na 1. stupeň (s. 24). V školských rokoch 2012/2015 treba zabezpečiť implementáciu modelu vo všetkých ročníkoch ZŠ (s. 34). Prechodné obdobie implementácie cieľového modelu sa skončí najneskôr v školských rokoch 2017–2019.

¹¹² *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. 2007. MŠ SR, s. 34.

Po uplynutí prechodného obdobia musia všetky školy zabezpečiť žiakom výučbu cudzích jazykov v cieľovom modeli (s. 21).

Takáto je politika jazykovej výučby na základných školách, ale do akej miery sa darí zavádzať novú koncepciu do praxe, je námetom na ďalší výskum. Faktom však zostáva, že národné učebnice ešte neexistujú a učebné osnovy na stránke ŠPÚ sú stále z roku 2001.

6. Analýza učebných osnov pre 3.–4. ročník základnej školy (pracovná verzia zo 6. 8. 2008)

Nové učebné osnovy definujú základné princípy výchovy a vzdelávania cudzích jazykov na prvom stupni základných škôl, ciele a úlohy, metodické princípy pri rozvíjaní jazykových zručností. Ďalej špecifikujú komunikačné kompetencie, ktoré majú žiaci dosiahnuť na úrovni A 1.1 a A 1.2. Opisujú rozvíjanie jednotlivých komunikačných zručností, vymenúvajú tematické okruhy a ich obsah. Taktiež sa venujú obsahu a metódam hodnotenia. Novým prvkom, ktorý sa objavuje v učebných osnovách je integrované vyučovanie jazyka prostredníctvom metódy CLIL.

Osnovy rozdeľujú výučbu cudzieho jazyka do dvoch kategórií A 1.1 a A 1.2 podľa dosiahnutej úrovne ovládania jazyka. Úroveň A 1.1 je pridelená do 3. a 4. ročníka a úroveň A 1.2 do 4. a 5. ročníka. Chýba však podrobnejšie rozdelenie cieľov, obsahu, tém, metodických princíпов podľa jednotlivých ročníkov. Komunikačné kompetencie sú taktiež rozdelené podľa úrovne A 1.1 a A 1.2. Pôsobia však dosť chaoticky, kde sa miešajú zručnosti jednotlivých kompetencií. V podstate spĺňajú požiadavky na dané úrovne podľa SERR, ale mali by byť rozdelené podľa jednotlivých zručností a ročníkov.

Základné princípy vyučovania cudzieho jazyka na prvom stupni základných škôl majú snahu spĺňať požiadavky tvorivo-humanistickej školy postavené na rešpektovaní vývinových osobitostí, predpokladov a potrieb žiakov. Rozvíjať by sa mala hlavne motivácia, záujmy, osobnostné vlastnosti, ale aj všeobecné rozumové schopnosti a kreativita. Samotný žiak je stredobodom záujmu, kde metódy, obsah, organizačné formy a postupy pri výučbe sú založené na princípoch vývinovej psychológie.

Medzi cieľmi jazykovej výučby sa žiaľ len veľmi okrajovo spomína rozvíjanie interkultúrnej kompetencie. Na úrovni A 1.1 (3., 4. ročník) sa interkultúrne učenie nespomína vôbec a na úrovni A 1. 2 (4., 5. ročník) sa opisuje len na úrovni poznania cudzích krajín, zvykov a porovnaní s poznatkami o vlastnej krajine. Napriek tomu, že osnovy vychádzajú z SERR, nikde sa v nich nepíše o dôležitosti sociolingvistikých, pragmatických a existenčných kompetencií, na ktoré kladie SERR veľký dôraz pri nadobúdaní a rozvíjaní interkultúrnych kompetencií. Hoci sú v osnovách opísané komunikačné zručnosti, ako zdvorilostné formulácie, pozdravy, žiadosti, oznámenia, otázky a odpovede v oblasti základných potrieb, atď., nikde sa nepíše o interkultúrnej dôležitosti týchto štruktúr. Pozitívom je zahrnutie paralingvistických aspektov, ako je

mimika, gestá, signály do učebných osnov, ale znovu sú spojené len s funkciou komunikačných zručností a nie ako aj funkciou interkultúrnej komunikácie.

S citlivým pohľadom na žiaka a pomerne podrobne sú formulované metodické postupy rozvoja jednotlivých zručností. Tematické okruhy sú však dosť všeobecné, málo špecifikované. Učenie kultúry má príliš široký záber od poznania Slovenska a iných krajín, jazykov, národov, zvykov, tradícií, sviatkov, jedla, počasia, oblečenia, bývania až po literatúru. Okrem použitia rozprávkových kníh sa nikde nespomína využitie médií a autentických materiálov, alebo vyučovanie cudzieho jazyka mimo školskej triedy. Pri výučbe cudzieho jazyka v mladšom veku sú podstatné kognitívne a afektívne činitele, a preto výučba jazyka mimo školy v autentických priestoroch použitím autentických materiálov (napríklad slovná zásoba potravín v supermarkete, téma dopravy v autobuse a na stanici, téma jedla v školskej kuchyni, atď) je kľúčová. Spĺňa požiadavky výučby, ktorá má byť zmysluplná, zameraná na každodenný život, založená na využívaní všetkých zmyslov a hlavne spája učivo so zážitkami a skúsenosťami žiakov.

Kapitola hodnotenia sa zaoberá obsahom a metódami, ale znova len všeobecne bez ďalšieho rozdelenia podľa ročníkov.

Positívnym prínosom v oblasti jazykového vzdelávania je metóda CLIL, ktorá je založená na integrovanom vyučovaní jazyka a iných predmetov. Simuluje prirodzené vzdelávacie prostredie prostredníctvom jazyka, kde cudzí jazyk sa stáva pracovným jazykom. Cudzí jazyk nie je len cieľom vzdelávania, ale hlavne prostriedkom pomocou ktorého sa vzdelanie získava. Na základe učebných osnov iných predmetov sa vyhľadajú témy, ktoré by mohli byť zvládnuteľné v cudzom jazyku. Osnovy odporúčajú predmety ako je matematika, prvouka, vlastiveda, výtvarná, telesná, pracovná a hudobná výchova a navrhujú konkrétne témy, ktoré by sa dali v cudzom jazyku v jednotlivých predmetoch využiť. V krátkosti opisujú metodické postupy, aktivity a učebné materiály vrátane dôležitosti získavania spätnej väzby. Jedným z menovaných cieľov použitia metódy CLIL je aj rozvíjanie pozitívneho postoja k iným jazykom a kultúram. Žiaľ, tento cieľ nie je viac rozobraný.

CLIL ponúka veľké možnosti rozvíjania interkultúrnych kompetencií, pri ktorých žiaci získavajú iný pohľad na problémy, učia sa kriticky riešiť témy v oboch jazykoch a nadobúdať perspektívy z pohľadu inej krajiny a rozdielnych sociálnych skupín. Výsledkom bilingválneho učenia nie je len učenie sa vedomostiam z daného predmetu pomocou cudzieho jazyka, ale aj identifikovanie interkultúrnych rozdielov a budovanie identity žiaka v harmónii s jeho okolím. Porovnávanie známeho a neznámeho s podporou k tolerancii je tiež charakteristické pre bilingválne vzdelávanie. CLIL je Európskou komisiou oficiálne schválená metóda a jednou z odporúčaných metód v jazykovom vzdelávaní¹¹³. Bilingválne vzdelávanie je

¹¹³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften. [online]. [cit. 4. 8. 2009]. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN: DE: PDF>.

efektívne pri rozvíjaní interkultúrnych kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre život v inej kultúre. Tento fakt je v tejto dobe globalizácie nevyhnutný. Práve preto je metóda CLIL v Európe tak veľmi populárna¹¹⁴.

7. Analýza Pedagogickej dokumentácie z anglického jazyka – úroveň A 1. (2009)

Pedagogické dokumenty stanovujúce cieľové požiadavky úrovne A1 taktiež vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Kladú dôraz na jazykové vzdelávanie ako „vzdelávanie pre život“ podľa vlastných predstáv a pre život moderného občana v spojenej Európe.

Jazykové výučba by mala byť založená na rozvoji všeobecných a komunikačných jazykových kompetencií. Všeobecné kompetencie však definujú len ako vedomosti a zručnosti. Žiaľ, existenčnú kompetenciu a schopnosť učiť sa cieľové požiadavky vynechávajú (SERR, s. 13–15). Z hľadiska interkultúrneho vzdelávania je existenčná kompetencia kľúčová, kde postoje, predstavy a názory na seba a iných sú citlivými oblasťami v medzikultúrnom vnímaní a vzťahoch. Preto by existenčná kompetencia mala byť zaradená do jazykového vzdelávania.

Cieľové požiadavky (2009, s. 5) definujú komunikačné jazykové kompetencie ako: „*tie, ktoré umožňujú učiacemu sa konať s použitím konkrétnych jazykových prostriedkov*“. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (2004, s. 15) „*komunikačnú jazykovú kompetenciu môžeme chápať ako systém lingválnych, sociolingválnych a pragmatických zložiek*“. Cieľové požiadavky vôbec nespomínajú sociolingvistické a pragmatické zložky, ktoré sú základom pre interkultúrnú komunikatívnu kompetenciu. Sociolingvistická kompetencia sa zaoberá poznaním a zručnosťami, ktoré sú potrebné na zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka (SERR, s. 104–105, 120–124). Pragmatická kompetencia sa zaoberá poznaním princípov jazyka, použitím hovorených prejavov a písaných textov na konkrétne funkčné ciele, ktoré si má učitelia osvojiť pre efektívnu interkultúrnú komunikáciu (SERR, s. 127–130).

Úroveň jednotlivých kompetencií, ktoré má učitelia dosiahnuť na úrovni A 1, sú prevzaté z SERR. Nie sú však jasne rozdelené podľa jednotlivých zručností. Jazykové kompetencie miešajú zručnosti hovorenia, počúvania a čítania, osobitne formulované sú zručnosti hovorenia a písania.

Dobre sú rozpísané jednotlivé spôsobilosti „vypočutia a podania informácií“, „vyjadrenia svojho názoru“, „vnímania a prejavovania citov“, „predstavenia svojich záľub a vkusu“, „reagovania na nesplnenie pravidiel a povinností“, „reakcií pri prvom stretnutí“, „uistenia o pochopení“ a „všeobecného hovorenia“. Pri každej spôsobilosti sú vysvetlené funkcie, ich aplikácia konkrétnymi príkladmi, precvičované jazykové

¹¹⁴ DAKOWSKA, M. – OLPINSKA, M. 2002. *The Intercultural Aspects of CLIL*. [online]. [cit. 5. 8. 2009]. Dostupné na internete: <http://www.mobidic.org/doc/BI/TheoriePraxis Texte/ IntKultAspBilUnt/IntKultAspBilUnt-UK.pdf>

štruktúry, námety tém a použitých prostriedkov. Zvlášť je pri každej spôsobilosti opísaná interkultúrna dimenzia, len škoda, že nie je vymenovaných aspoň niekoľko príkladov ako je to pri funkciách.

V závere cieľových požiadaviek je špecifikovaná povinná slovná zásoba, ktorú by mali žiaci zvládať na úrovni A 1.

Nikde sa v tejto dokumentácii nespomínajú paralingvistické prejavy, ako je reč tela, gestá, telesný kontakt, očný kontakt, onomatopoeia a prozodické vlastnosti. Paralingvistické prejavy sú zaujímavým prvkom učenia sa zvlášť u menších detí a sú taktiež nositeľom kultúrnej rôznorodosti.

8. Diskusia a závery

Štúdia prináša informácie o pedagogických dokumentoch z anglického jazyka pre prvý stupeň základných škôl, so zameraním na interkultúrne aspekty. Porovnáva pedagogické dokumenty so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky a zhodnocuje, či spĺňajú požiadavky tohto európskeho dokumentu ohľadne rozvoja interkultúrnych kompetencií.

V učebných osnovách z roku 2001, v pracovnej verzii učebných osnov z roku 2008 a cieľových požiadaviek pre úroveň A 1 sme zisťovali výskyt interkultúrnych aspektov učenia sa v súlade s požiadavkami SERR. Ďalej sme sa zamerali na obsah, ciele, témy, metodické princípy, prostriedky a materiály, ktoré by rozvíjali interkultúrne kompetencie. Taktiež sme zisťovali, či úroveň ovládania jazyka definovaná v pedagogických dokumentoch zodpovedá úrovni podľa SERR.

Výskumom sa snažíme dať odpoveď na otázku, či „staré“ učebné osnovy dostatočne odzrkadľujú SERR a či dostatočne zabezpečujú požadovanú úroveň rozvoja interkultúrnych kompetencií žiakov. Na základe našich zistení konštatujeme, že „staré“ učebné osnovy nespĺňajú požiadavku SERR v oblasti interkultúrneho vzdelávania. V prvom rade nie je v osnovách stanovená úroveň ovládania cudzieho jazyka podľa SERR, ktorá ale podľa našich zistení niekedy má dosahovať úroveň A 1, väčšinou však úroveň A 2 a dokonca niekedy až úroveň B 1. Hoci je interkultúrne učenie sa špecifikované pre každý ročník osobitne (1. – 4. ročník), zameriava sa hlavne učenie sa „viditeľnej“ kultúry (viď ľadovec kultúry), zatiaľ čo sa „neviditeľnej“ kultúre venuje len okrajovo. V porovnaní s deskriptormi SERR, interkultúrne učenie sa podľa osnov by nedosahovalo ani úroveň A 1.

Ďalšou otázkou výskumu bolo zistiť, či „nové“ učebné osnovy vo väčšej miere „staré“ učebné osnovy ohľadne rozvoja interkultúrnych kompetencií žiakov. Na túto otázku neexistuje jednoznačná odpoveď. Nastáva tu posun, čo sa týka širšieho obsahu interkultúrneho učenia sa, zaradenia paralingvistických aspektov a metódy CLIL do učebných osnov. Chýba tu však akékoľvek prepojenie komunikačných zručností, paralingvistických aspektov a metódy CLIL s interkultúrnym učeníom. Interkultúrne učenie formuluje len ako učenie sa zvykom, krajinám, národom, sviatkom, jedlám, oblečeniu, literatúre, teda „viditeľnej“ kultúre. Z hľadiska štruktúry

sú staré učebné osnovy jasnejšie spracované. Čo sa týka dosiahnutia úrovni podľa SERR, tak nové osnovy lepšie zodpovedajú požiadavkám SERR, ale chýba tu členenie podľa ročníkov a jednotlivých zručností. Keďže je to len pracovná verzia, tak predpokladáme, že konečná bude prehľadnejšia a bude doplnená o zistené nedostatky.

Ďalšou otázkou výskumu bolo zistiť, či cieľové požiadavky pre úroveň A 1 dostatočne odzrkadľujú požiadavky Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v oblasti rozvoja interkultúrnych kompetencií. Podľa našich zistení konštatujeme, že cieľové požiadavky len čiastočne spĺňajú požiadavky SERR. V prvom rade chýba akákoľvek zmienka o rozvoji existenčných zručností, ktoré sú definované v SERR ako súčasť všeobecných kompetencií. Potom úplne chýba zmienka o rozvoji sociolingvistikých a pragmatických zručností, ktoré sú definované v SERR ako súčasť komunikačných jazykových kompetencií. Tieto chýbajúce kompetencie sú kľúčové pre rozvíjanie interkultúrnych kompetencií. Úroveň zodpovedajú požiadavkám SERR, ale nie sú jasne stanovené pre jednotlivé zručnosti. Pozitívom sú podrobne špecifikované rôzne spôsobilosti, pri ktorých nechýba interkultúrna dimenzia, ktorá by mohla byť však obohatená o konkrétne príklady.

Týmto výskumom sme prišli k záveru, že napriek novej koncepcii jazykového vzdelávania na Slovensku, pedagogická dokumentácia z anglického jazyka pre prvý stupeň základných škôl nedostatočne odzrkadľuje požiadavky Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, hlavne čo sa týka interkultúrneho vzdelávania.

Literatúra

- A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.* [online]. [cit.19.3.2009]. Dostupné na internete: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- AFS INTL. 1984. *Afs orientation Handbook: 004*. Intercultural Pr, 1984. ISBN 9995098989.
- ALLEN, W.W. 1985. Toward cultural proficiency. In: Omaggio, A. C. (ed.) *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind*. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- BOAS, E. 1986. Language and thought. In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BOLEDOVIČOVÁ, M. 2000. *Metodológia výskumu v ošetrovatelstve*. Dizertačná práca. Trnava: Trnavská univerzita, 2000.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. – ESARTE-SARRIES, V. – TAYLOR, S. 1991. *Cultural Studies and Language Learning. A Research Report*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- CIPRIANOVÁ, E. 2008. *Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-301-1.

- DAKOWSKA, M. – OLPINSKA, M. 2002. *The Intercultural Aspects of CLIL*. [online]. [cit. 5. 8. 2009]. Dostupné na internete: http://www.mobidic.org/doc/BI/TheoriePraxis_Texte/IntKultAspBilUnt/IntKultAspBilUnt-UK.pdf
- DOYÉ, P. 1991. (ed) *Grossbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Empirické metódy poznávania*. [online]. [cit. 19. 3. 2009]. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/predmety/fyzika/pokusy/metodika/metody.htm>.
- FAERCH, C. – HAASTRUP, K. – PHILLIPSON R. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GAJDUŠEK, J. 2001. *Reálny a myšlienkový, experiment ako vyučovací prostriedok*. [online]. [cit. 19. 3. 2009]. Dostupné na internete: <http://kekule.science.upjs.sk/fyzika/didaktika/03.htm>.
- GÖBEL, K. 2007. *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- HATCH, E. M. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Longman Higher Education.
- HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- IMAHORI, T. T. – LANIGAN, L. M. 1983. Relational model of intercultural communication competence. In: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13, 1989, no. 3.
- KOLLÁRIK, T. – SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0765-3.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. [online]. [cit. 4. 8. 2009]. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN: DE: PDF>.
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. Schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. [online]. [cit. 31.7. 2009]. Dostupné na internete: www.statpedu.sk/documents//20/cudzie_jazyky/kvcudzj.pdf.
- PELIKÁN, J. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.
- POTER, R. E. – SAMOVAR, L. A. 1988. *Intercultural Communication: A Reader*. 5th edition. Belmont: Wadsworth.
- SINGER, R. M. 1987. *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- SKALKOVÁ, J. et al. 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- STERN, H.H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ŠVEC, Š et al. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- Učebné osnovy Anglický jazyk pre 1. – 4. ročník základnej školy*. Jazykový variant. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 20. septembra 2000 č. 3276/2000-41 s platnosťou od 1. septembra 2001. [online]. [cit.19. 3. 2009]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/UO_Aj_1-4.roc_jaz.doc.

Učebné osnovy Anglický jazyk pre 5. – 9. ročník základnej školy. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 27. septembra 1999 č. 3584/1999-41 s platnosťou od 1. septembra 2000. [online]. [cit. 19. 3. 2009]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/Pedagogickedokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/UO_AJ_5.-9.roc.doc.

WARDHAUGH, R. 2002. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

WORF, B. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. Carroll (ed.). New York: John Wiley and Sons.

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

ASPEKTY METODIKY CLIL VO VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA POMOCOU E-LEARNINGU SPOJENÉ S ROZVOJOM UČEBNÝCH STRATÉGIÍ ŠTUDENTOV

Božena Horváthová

V predloženej štúdii sa zaoberáme využitím e-learningu vo výučbe cudzích jazykov, uvedomelým rozvojom učebných stratégií študentov, pomocou vytvorenia pozitívnych podmienok pre rozvoj autonómneho učenia, akými sú možnosti zadefinovať si vlastné ciele, vlastná kontrola nad učením, vlastná zodpovednosť za učenie, možnosť učiť sa nezávisle na učiteľovi a možnosť vlastného otestovania. Zároveň sa čiastočne venujeme aplikácii integrovaného vyučovania (CLIL) na vysokých školách, keďže závery prezentované v štúdii sú výsledkom výskumu vykonaného počas výučby e-learningového kurzu odborného nemeckého jazyka vytvoreného podľa princípov metodiky CLIL, ktorej sa zúčastnili študenti Katedry Manažmentu kultúry a turizmu, Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov, prekladateľov či manažérov v cestovnom ruchu sú príkladmi študijných programov, v rámci ktorých sa mnohé odborné predmety vyučujú v cudzom jazyku a skutočne integrujú získavanie nových odborných poznatkov s rozvíjaním cudzojazyčných kompetencií. „Pojem CLIL pokrýva všetky formy vzdelávania akademických, umelecko-výchovných, technických a odborných predmetov prostredníctvom vyučovania jazyka, ktorý nie je pre väčšinu žiakov materinským, tzn. že sa integruje vyučovanie obsahu predmetu s vyučovaním cudzieho pracovného jazyka.“¹¹⁵ V našom prípade ide o kurz integrujúci poznatky a vedomosti z odborných predmetov manažment a marketing cestovného ruchu, podnikové hospodárstvo, právne formy podnikov, kultúra podnikania, služby v cestovnom ruchu, ekologický a masový cestovný ruch.

Štúdia pozostáva z niekoľkých kapitol. V prvej kapitole vymedzujeme pojem e-learningu, zaoberáme sa pedagogickou dimenziou e-learningu v súlade s Khanom (2006).

Nasleduje kapitola, v ktorej sa zaoberáme problematikou autonómneho učenia, charakteristikou autonómneho študenta, profiláciou kompetencií spájajúcich sa s autonómnym učením a zásadami pre tvorbu kurzov podľa princípov autonómneho učenia sa.

Ďalej sa venujeme charakteristike e-learningového kurzu, jeho obsahovej náplni, cieľom kurzu, výučbovým stratégiám a ich organizácii.

Ďalšia kapitola je venovaná učebným stratégiám, ich definícii, hlavným znakom, ich systému a rozdeleniu.

¹¹⁵ POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *CLIL – plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. 2. Vydanie. Nitra: ASPA, s. 7. ISBN 80-8050-946-8.

V empirickej časti práce sme vyhranili oblasť, ktorá si vyžaduje nové možnosti riešenia, výskumnú vzorku a metodiku, časovú organizáciu priebehu výskumu, tvorbu dotazníkov. výsledky výskumu. V tejto časti sa nachádza aj kapitola obsahujúca interpretáciu a analýzu údajov získaných dotazníkom distribuovaným v období, v ktorom bola realizovaná výučba pomocou e-learningu. Kapitola je ukončená závermi z výskumu.

Vo výskumnej časti boli použité priame výskumné metódy (dotazník, rozhovor). Výsledky sú spracované kvantitatívne (štatisticky) i kvalitatívne (synteticko-analytický rozbor získaných výsledkov).

1. Vymedzenie pojmu e-learning

Predtým ako pristúpime k definícii pojmu e-learning, chceli by sme zdôrazniť, že pri e-learningu je podstatný vzdelávací proces, jeho plánovanie, využívanie rôznych foriem, metód, stratégií a didaktických prostriedkov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Z tohto dôvodu sa prikláňame k definícii Khana, podľa ktorého „e-learning môže byť pokladaný za inovatívny prístup k sprostredkovaniu kvalitného interaktívneho výučbového prostredia, zameraného na učiaceho sa, ľahko prístupného hocikomu, hocikedy a na akomkoľvek mieste, pri využití vlastností a zdrojov rôznych digitálnych technológií, a tiež iných foriem výučbových materiálov, ktoré sú vhodné pre otvorené, flexibilné a distribuované výučbové prostredie.“¹¹⁶

V tejto súvislosti zdôrazňuje, že miera otvorenosti a flexibility e-learningového kurzu je závislá na tom, ako je vytvorený. Čím otvorenejšie je výučbové prostredie, tým komplexnejšie je jeho plánovanie, manažment a hodnotenie. Podľa Jonesa a Farquhara „majú možnosti otvoreného systému svoju príťažlivosť, ale môžu urobiť tvorbu extrémne zložitú, pretože v otvorenom systéme tvorca súhlasí s tým, že odovzdá určitú mieru riadenia používateľovi“.¹¹⁷ A práve tu musia byť uplatnené zásady autonómneho učenia sa, pretože e-learningový systém je zameraný na učiaceho sa. Prostredie učiaceho sa je vytvárané takým spôsobom, ktorý umožňuje pochopenie úloh a sprístupňuje zdroje učiacim sa tak, aby ich títo mohli preštudovať a tak dané úlohy zvládnuť. Zároveň je veľmi dôležité všimnúť si, akým spôsobom si študenti osvojujú poznatky (t. j. ich proces učenia) a sústrediť pozornosť na spôsob osvojovania si poznatkov a stratégií učenia sa.

1.1 Pedagogická dimenzia e-learningu

Pedagogická dimenzia e-learningu sa týka nasledovných aspektov učenia a učenia sa: analýza obsahu, analýza cieľovej skupiny, analýza cieľov, analýza médií, prístup k dizajnu, stratégie výučby, organizácia a vyučovacích metód.

¹¹⁶ KHAN, B. H. 2006. *E-learning*. Nitra: SPU, s. 17. ISBN 80-8069-677-2.

¹¹⁷ *ibid.*, s. 240.

1. *Analýza obsahu* sa zaoberá otázkou: Aký typ obsahu je vhodný pre učenie sa on-line? Pomáha tvorcom kurzu určiť, ktoré aspekty danej oblasti sú vhodné pre e-learning. Pri tvorbe e-learningu je nutné zvážiť stabilitu obsahu kurzu. Keď je určený vhodný obsah výučby, musí byť vykonaná analýza úloh, ktorá určí úlohy a kategorizuje ich podľa typu. Analýza obsahu a úloh sú dôležité, pretože sa na nich zakladá prístup k dizajnu, organizácia obsahu a stratégie pre prostredie výučby. Obsah prezentovaný jednotkou e-learningového kurzu závisí od učebných cieľov daného kurzu.

Analýza obsahu pozostáva z identifikácie:

- jednotiek obsahu, ktoré podporujú učenie a uľahčujú opätovné použitie obsahu v iných kontextoch či kurzoch;
- sledu týchto jednotiek, ktorý slúži potrebám učiaceho sa a rešpektuje integritu obsahu.

2. *Analýza cieľovej skupiny* nám poskytne dôležité informácie, ktoré potrebujeme pre tvorbu aktivít pre cieľovú skupinu. Čím viac informácií je k dispozícii, tým vhodnejšie učebné materiály možno vytvoriť. Dôležité sú najmä údaje o:

- veku;
- vzdelanostnej úrovni;
- priemere známok;
- výsledkoch štandardizovaných testov;
- preferenciách pri učení;
- motivácii;
- znalosti rôznych spôsobov vyučovania;
- znalosti rôznych systémov výučby;
- zručnostiach práce s textovým editorom;
- predchádzajúcich skúsenostiach s e-learningom.

3. *Analýza cieľov* pomáha definovať a vysvetliť smerovanie e-learningového kurzu. Definovanie jasných cieľov pomáha učiacim sa dosiahnuť čo najlepšie výsledky čo najzmyslupnejším spôsobom. Objasnenie cieľov taktiež ovplyvňuje spôsob, akým je vybraný a usporiadaný obsah kurzu. V e-learningu je potrebné, aby tvorca kurzu jasne stanovil ciele, ale aby aj učitelia mali jasné ciele a adekvátne učebné stratégie a spôsoby ako ich dosiahnuť.

4. *Analýza médií* je potrebná na to, aby ukázala, ako môžu médiá ovplyvniť a uľahčiť učenie. Komponenty multimediálnej prezentácie ako napr. text, grafika, animácie, audio, video môžu byť použiteľné v ľubovoľnom médiu tak, aby pomohli študentom pri dosahovaní učebných cieľov. Médium je prostriedok, ktorým je sprostredkovaný obsah výučby. Analýza obsahu riadi výber spôsobu prezentácie a médiá pre obsah kurzu. Je nutné zvážiť možnosti každého média a zistiť, ktoré z nich sú vhodné pre zamýšľaný typ e-learningového obsahu.

5. *Prístup k dizajnu* v e-learningovom kurze závisí od typu oblasti vedomostí e-learningového obsahu. Pedagogická filozofia celkového dizajnu kurzu je ovplyvnená faktom, ako sa obsah dá štrukturovať a rozhodnutím, či autor preferuje reguláciu učenia alebo vyučovanie zamerané na učiaceho sa.

Dôležité hľadisko, ktoré treba zobrať do úvahy pri tvorbe e-learningového kurzu je riadenie učebných aktivít. Pri tvorbe e-learningových aktivít je potrebné riešiť problém, do akej miery sú študenti zodpovední za vlastné učenie. Na základe toho existujú dva typy aktivít riadenia učenia sa: aktivity zamerané na študenta a aktivity zamerané na program. Podľa Bannana a Milheima „učenie zamerané na študenta znamená, že študenti si vyberajú a zoraďujú edukačné aktivity, tvoria si svoje vlastné učebné príležitosti a uspokojujú svoje vlastné vzdelávacie potreby. Na druhej strane aktivity zamerané na program sú štruktúrované a organizované tvorcami kurzu. Študenti potom postupujú podľa plánu, ktorý pripravuje učiteľ tak, aby študent zvládol daný obsah. Každý z týchto teoretických rámcov značne ovplyvňuje edukačné metódy, ktoré z nich vyplývajú a sú používané na tvorbu výučby pomocou internet)“.¹¹⁸

6. Z toho vyplýva, že obsah e-learningu by mal byť organizovaný *zoraďením výučbových stratégií* do postupnosti (usporiadanie obsahu) takým spôsobom, aby to pomohlo učiacim sa dosiahnuť ich ciele a zámery.

7. V e-learningu sa na uľahčenie učenia môžu použiť rôzne *výučbové stratégie*, ktoré pomôžu študentom dosiahnuť ich učebné ciele a zámery. Výučbové stratégie používané v e-learningu sú čiastočne založené na filozofii kurzu, ako aj na preferenciách učiacich sa vzhľadom k metódam výučby, ktoré sú ovplyvnené štýlom ich učenia sa. Použitie rôznorodých aktivít môže uľahčiť učenie sa.

Stratégie, ktoré uvádza Khan sú aplikovateľné na e-learning, avšak ide o stratégie *výučby* resp. *výučbové stratégie*, čiže stratégie, ktoré využíva vyučujúci resp. tvorca e-learningového kurzu. Najčastejšie sa v e-learningu využívajú tieto: prezentácia, dril a vičenie, tutoriály, rozprávanie príbehov, hry, simulácie, hranie úloh, diskusia, modelové situácie, facilitácia, spolupráca, debata, praktické učenie, prípadové štúdie.

Za náš príspevok rozvoja efektívnej výučby pomocou e-learningu považujeme nami vykonaný výskum preferovaných *učebných* stratégií učiacich sa.

2. Autonómne učenie sa

V predmetnej kapitole poukazujeme na súvislosť medzi cieľmi výchovy a vzdelávania, autonómnym učením a modernými spôsobmi vyučovania, ku ktorým patrí aj e-learning. Zaoberáme sa základnými charakteristikami procesu rozvíjania autonómie, kompetenciami spájajúcimi sa s autonómnym učením, základnými

¹¹⁸ KHAN, B. H.: op. cit., s. 87.

charakteristikami autonómneho študenta a taktiež vlastnosťami e-learningu a jeho prínosom pre autonómne učenie.

Autonómne učenie možno vysvetliť ako je schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastný proces učenia sa. Ak definujeme autonómiu v rámci výchovno-vzdelávacích podmienok ako využitie kapacity študentov zamerané na podporu učenia sa nezávislého od vyučujúceho, možno autonómne učenie sa chápať ako cieľ všetkých študentov, pretože je zrejmé, že učitelia nebudú sprevádzať svojich študentov počas ich celého života. Ako uvádza Kosová, žiak v škole by mal byť chápaný ako osobnosť, ktorá:¹¹⁹

- je svojbytná, t. j. nie je objektom manipulácie;
- neustále sa rozvíja;
- potrebuje, aby jej možnosti boli stále aktualizované a podnecované;
- sa postupne oslobodí od vonkajšieho riadenia a prevezme svoj vedomostný rozvoj do vlastných rúk.

Kurzy, ktoré sú zacielené na podporu autonómie učenia sa, zahŕňajú prostriedky prenosu zodpovednosti za všetky aspekty učebného procesu (stanovenie cieľov, výber učebných stratégií a proces hodnotenia) z vyučujúceho na študenta. Pri tvorbe kurzu založeného na princípoch autonómneho učenia sa je preto dôležité nájsť spôsoby, ktoré podporujú prenos zodpovednosti za rozhodnutia z vyučujúceho na študenta.

2.1 Charakteristika autonómneho študenta

Základnými charakteristikami procesu rozvíjania autonómie sa zaoberali mnohí domáci i zahraniční odborníci. Dickinsonová (Dickinsonová 1993, s. 330–31) identifikuje päť charakteristík autonómneho študenta, ktoré úzko súvisia s problematikou učebných stratégií:¹²⁰

- rozumie tomu, čo sa učí a má dostatočné chápanie učenia sa, aby mohol porozumieť účelu pedagogického výberu;
- je schopný formulovať vlastné učebné ciele;
- je schopný vybrať a použiť vhodné učebné stratégie;
- je schopný monitorovať používanie svojich učebných stratégií;
- je schopný sebahodnotenia a monitorovania svojho procesu učenia sa.

Smith uvádza tieto faktory, ktoré prispievajú k vytvoreniu pozitívnych podmienok na rozvoj autonómie:¹²¹

- možnosti zadefinovať si vlastné ciele učenia;

¹¹⁹ KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Banská Bystrica: Rokus, s. 39. ISBN 80-968452-2-540

¹²⁰ DICKENSON, L. 1993. Talking shop: aspect sof autonomous learning. ELTJ, October 47/4, 1993, s. 330--331.

¹²¹ SMITH, K. 2002. A story about Nathan, a self-regulated learner. In: *Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special interest Group*, 2002/32, s. 6.

- možnosti výberu učebných stratégií;
- vlastná kontrola nad učením;
- vlastná zodpovednosť za učenie;
- možnosť učiť sa nezávisle na učiteľovi;
- možnosť vlastného otestovania.

Z uvedeného prehľadu vyplýva, ak sa majú študenti podieľať na rozvíjaní týchto vlastností, musia mať na to vytvorené podmienky. Ak sú situovaní do prostredia školy, je potrebné, aby impulz vzišiel od učiteľa alebo inštitúcie. Študenti budú potom vnímať svoj vlastný rozvoj ako prirodzenú súčasť vzdelávacieho procesu. Na tomto mieste je nutné uviesť, že autonómia študenta je proces a nie výsledok procesu. Za vhodný spôsob, ktorý do veľkej miery korešponduje s vyššie uvedenými požiadavkami a charakteristikami, a to nielen v oblasti vzdelávania, ale i výchovy, považujeme elektronické vzdelávanie (e-learning). V tejto súvislosti by sme chceli zdôrazniť dôležitosť pojmu vzdelávací proces – jeho plánovanie, využívanie foriem, metód, stratégií a didaktických prostriedkov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Dôležitý je taktiež fakt, že hlavná zodpovednosť za priebeh a výsledky vzdelávania spočíva na učiacich sa, ktorí sú oddelení od pedagógov (lektorov, inštruktorov, konzultantov). Učiteľ, ktorý umožní samotnému študentovi získať poznatky, vytvorí mu podmienky na to, aby sám zdokonaľoval svoj vlastný učebný proces. Takto osvojené poznatky a skúsenosti budú pre študenta nielen užitočnejšie, pretože ich bude môcť transformovať do iných učebných procesov, ale bude si ich aj dlhšie pamätať. Sú totiž podložené vlastnou skúsenosťou a vlastným záujmom.

3. Charakteristika e-learningového kurzu v rámci integrovaného vyučovania

V tejto kapitole charakterizujeme e-learningový kurz nemeckého odborného jazyka vyučovanie nemeckého odborného jazyka, ktorý bol vytvorený v súlade so študijným programom katedry Manažmentu kultúry a turizmu na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa na základe pedagogickej dimenzie e-learningu podľa bodov uvedených v publikácii Badrula H. Khana (2006).

3.1 Obsahová náplň kurzu jeho materiálne zabezpečenie

Podľa údajov v publikácii *CLIL – plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie* „sa ako najschodnejšie a najlacnejšie riešenie ukazuje využívanie už hotových cudzojazyčných didaktických materiálov, ktoré učiteľ adaptuje pre konkrétne vekové skupiny a jazykové stupne svojich študentov. Ak je nutné pripraviť kompletnú sadu učebných materiálov, v našom prípade celý kurz pre určitý tematický celok, je možné tieto kompilovať z rôznych publikácií selekciou najvhodnejších materiálov z existujúcich zahraničných učebníc/zdrojov.“¹²²

Tento postup sa nám pri príprave kurzu zdal najvhodnejší. E-learningový kurz nemeckého odborného jazyka je umiestnený na stránke

¹²² POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: op. cit., s. 15.

<http://www.virtual.ukf.sk/didtech/School/> pod názvom Odborný jazyk I-V. Obsah e-learningového kurzu odborného jazyka sa odvíja od učebných cieľov.

Ako základný materiál pre tvorbu kurzu slúžila on-line učebnica s manuskriptom a textami na počúvanie *Marktplatz – Deutsche Sprache in der Wirtschaft*, ktorá sa nachádza na stránke <http://www.dw-world.de/dw/0,,2203,00.html>.

Materiály pre tvorbu gramatických cvičení sme čerpali z kníh *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* a *Übungsgrammatik – Deutsch als Fremdsprache*. Dodatočné študijné materiály obsahujúce teóriu gramatiky sa nachádzajú na internetovej stránke <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/materialboerse/>.

Problematický zostával čo možno najrýchlejší prístup k dodatočným materiálom z rozsiahlej internetovej ponuky, ktorá je k dispozícii. Aby sme ponúkli študentom v oblasti hospodárskej nemčiny cieľové rešerše s čo možno najmenšou časovou náročnosťou, implementovali sme do kurzu odkazy na doplňujúce on-line cvičenia na internetovej stránke Komentovaná internetová bibliografia (Kommentierte Webliographie Wirtschaftsdeutsch) zostavenej a spravovanej Inštitútom pre medzinárodnú komunikáciu v spolupráci s Univerzitou Heinricha Heineho v Düsseldorfe, ktorá sa nachádza na sieti od januára 1997, je aktualizovaná a repracovaná každý mesiac a je dostupná na adrese: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de>. Veľmi dôležitým kritériom pri výbere tejto internetovej stránky, ktorá obsahuje katalóg materiálov pre vyučovanie odborného nemeckého jazyka ako dodatočného zdroja ke-learningového kurzu bola predovšetkým aktualita textov a autentické materiály k témam výučby odborného jazyka.

Stránka ponúka zvýšené možnosti pre prípravu na vyučovanie a samotnú odbornú jazykovú výučbu. Najmä v oblasti spracovania rešeršných úloh a realistickej simulácie pracovnej skutočnosti sú možnosti využitia veľmi efektívne. Týmto spôsobom sú dostupné aktuálne a autentické materiály a odborná literatúra, ktoré môžu byť na počítači uložené, spracované a vytlačené. Môžu byť spracované rešeršné úlohy k aktuálnym témam, riešené interaktívne cvičenia a testy, precvičované počúvanie s porozumením. Obzvlášť oblasť hospodárska nemčina môže profitovať z rôznorodosti dostupných materiálov. Implementovaním tejto internetovej stránky sme sa snažili rešpektovať požiadavku autonómneho, aktívneho a prakticky orientovaného vyučovania.

Dôsledkom špecifickosti ekonomického odborného jazykového vyučovania je, že dôležitú úlohu hrajú podpora učebnej autonómie, realistická simulácia pracovnej skutočnosti a podpora kompetencie porozumenia čítaného a počúvaného odborného textu. Všetky tieto aspekty sme sa snažili zahrnúť do obsahovej náplne e-learningového kurzu, „pretože všetky učebné materiály by mali byť stimulom k učeniu sa. Nemali by poskytovať študentovi informácie priamo, ale viesť ho

k aktívnemu učeniu sa obsahu predmetu a jazyka a mali by spĺňať nasledovné kritériá:¹²³

- text (informačný zdroj) by mal byť esteticky atraktívny – vsunutím konkrétnych príkladov, vysvetlením pôvodu slov v texte atď.;
- aktivity a úlohy by mali byť nielen zaujímavé a motivačné, ale mali by rozvíjať aj kognitívne a učebné štýly študentov;
- Aktivity a úlohy by mali študentovi umožniť aplikáciu už získaných vedomostí a zručností a to nielen v danom predmete, ale aj v jazyku;
- Obsahová a hlavne jazyková náročnosť by mala zodpovedať úrovni študentov a učiteľov.

Študenti si týmto spôsobom paralelne budujú viacnásobnú odbornosť (jazykové znalosti, odborné znalosti, znalosti práce s počítačom) a majú zvýšenú potrebu informácií a ďalšieho vzdelávania v oblasti odborných znalostí. Taktiež dochádza k interkultúrnej výmene informácií. V spoločenských, obchodných, kultúrnych, vzdelávacích vzťahoch možno pozorovať novú tendenciu, v rámci ktorej nastáva prehodnotenie priorít nasledovných faktorov: Kedysi boli za dôležité považované znalosti v oblasti výroby, odbytu, trhu a administratívy, zatiaľ čo jazykové znalosti a znalosti "špecifik hostujúcej krajiny" mali skôr sekundárnu dôležitosť, dnes sa priority zmenili a jazykové znalosti sa v rebríčku nachádzajú pred znalosťami trhu a na dôležitosť naberá aj "poznanie mentality zahraničného partnera".

Významným sa preto stáva poznanie, aké má spojenie rozličných elementov rôznych kultúr účinky na správanie jednotlivých účastníkov e-learningového kurzu a ako sa v tejto súvislosti menia ich vlastné kultúrne predpoklady myslenia a konania.

Vo výučbovej praxi pomocou e-learningu sú implementované materiály, v ktorých je interkulturalita využitá explicitne (vo vysvetleniach k textom, audiozáznamoch, obrázkoch, diagramoch, cvičeniach) ale aj implicitne (pri výbere textu, témy, situácií, obrázkov, fotografií a tvorbe cvičení).

3.2 Ciele kurzu

Základným cieľom jazykovej prípravy na vysokých školách nefilologického zamerania je dosiahnutie komunikatívnych schopností v danom odbore (komunikatívna kompetencia). Získavanie jazykových poznatkov a zručností je neodmysliteľnou súčasťou prípravy na profesiu. Študent musí disponovať mnohými vedomosťami, zručnosťami a učebnými stratégiami, ak má dosiahnuť schopnosť aktívne používať cudzí jazyk. Ide o prienik odborných, metodických a sociálnych kompetencií.

¹²³ Ibid., s. 16.

Primárnym cieľom výučby cudzieho jazyka je používanie jazyka v praxi. Cesta, ktorou sa tento cieľ dá dosiahnuť, vedie cez témy a tematické okruhy dané profesijným zameraním študijného odboru (odborná kompetencia).

Metodická kompetencia zahŕňa učebné a pracovné stratégie, ktoré by mali umožňovať viackanáľové učenie. Tým sa vytvárajú priaznivé podmienky pre všetky typy študentov, pre ich samostatnú prácu a motiváciu. Súčasťou tejto kompetencie je aj využívanie médií v edukačnom procese, ktoré majú podpornú funkciu (vizuálne, auditívne, audiovizuálne a nové elektronické médiá). Ich efektívnym využívaním hľadáme odpoveď na otázku „Ako sa učiť?“, najmä ak máme k dispozícii len obmedzený počet hodín výučby, čo v konečnom dôsledku samo o sebe zvyšuje nároky na individuálnu prácu a predpokladá tzv. autonómne učenie.

Pod sociálnou kompetenciu rozumieme schopnosť interkultúrnej komunikácie. V učebnom procese to znamená viacdimenzionálnu konfrontáciu s reáliami. Výsledkom je vytváranie pozitívnych prístupov k cudzincom, odbúravanie predsudkov a klišé, ale aj schopnosť zaujímať kritické postoje k negatívnym javom v krajine, ktorej jazyk sa edukant učí. To všetko v konečnom dôsledku vplýva na zodpovednosť vo vystupovaní v medzinárodnom kontexte. Sociálne kompetentné vystupovanie otvára aj nové možnosti sebarealizácie s lepšími šancami na pracovnom trhu. Malo by viesť k zodpovednému profesijnému vystupovaniu a ku kooperatívnemu správaniu.

V porovnaní s jazykovou výučbou na strednej škole, ktorá sa zameriava na zvládnutie všeobecného jazyka (základná lexika, znalosť najdôležitejších gramatických štruktúr, istý stupeň poznania reálií cudzích krajín), výučba cudzieho jazyka v rámci vysokoškolského nefilologického štúdia by mala vyústiť do schopnosti odbornej, obsahovo diferencovanej komunikácie. Zároveň by mali metódy, osvojené študentmi vo vyučovacom procese, otvárať cestu k ich celoživotnému jazykovému vzdelávaniu. Takto by sa dala charakterizovať jazyková príprava v širšom zmysle slova. V užšom zmysle slova chápeme pod pojmom jazyková príprava ďalší rozvoj štyroch základných jazykových zručností (čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie), ale s orientáciou na špecifiká odboru, ktorý je predmetom štúdia. Podiel odborných tém a textov by mal narastať úmerne s nadobudnutými jazykovými schopnosťami študentov a určitým stupňom odborného poznania. To možno dosiahnuť takými autentickými odbornými textami, ktoré odrážajú aktuálny stav odborného poznania a budú prínosom z hľadiska výučby cudzieho jazyka a aj profesijnej orientácie.

Študenti si v rámci nami vytvoreného e-learningového kurzu mali osvojiť vedomosti, zručnosti a základy komunikácie s vysokým stupňom odbornosti, ktoré sa dajú uplatniť v rôznych pracovných situáciách. Jazykové prostriedky boli spracované v rámci viacerých tém, ktoré sa dajú využiť v najrôznejších odborných kontextoch: prostriedky pre vyjadrenie názoru, objasnenie nedorozumení, vysvetlenia a opisy, argumentácia. Cieľom kurzu je zoznámenie sa študentov s odborným textom v písanej aj v počúvanej forme, jeho lexikálnymi, syntaktickými a morfológickými

zvláštnosťami. Texty ponúkajú jednoduchú orientáciu v rôznych oblastiach hospodárstva s ťažiskom na marketing a manažment turizmu. Komunikatívne orientovaná štruktúra kurzu má podporovať u študentov tvorbu vlastných názorov a postojov v písomnej aj ústnej forme. Obsah kurzu je zameraný na samostatnú prácu študentov a tvorbu menších projektov. Študenti si majú osvojiť jazykové znalosti, technické zručnosti, odborné vedomosti a základy komunikácie, ktoré budú môcť aplikovať na rôzne pracovné situácie.

3.3 Cieľová skupina

Cieľovú skupinu tvorili študenti kurzu odborného nemeckého jazyka Katedry Manažmentu kultúry a turizmu, Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Študenti, ktorí sa zúčastnili výučby pomocou e-learningu boli vo veku medzi 20–22 rokov. Stav ich vzdelanostnej úrovne a výsledky štandardizovaných testov zodpovedajú skúškam, ktoré študenti absolvovali, a ktoré sú stanovené študijným programom Katedry manažmentu kultúry a turizmu pre postup do 3. a 4. ročníka.

Študenti 3. ročníka vykonali všeobecnú štátnu jazykovú skúšku, v ktorej boli preverené vedomosti a jazykové zručnosti z cudzieho jazyka, ktoré zodpovedajú jazykovým požiadavkám definovaným v stupni náročnosti C1 CEF. Stupňu náročnosti zodpovedá 840 až 980 hodín výučby.

Študenti 4. ročníka vykonali odbornú štátnu jazykovú skúšku, v ktorej boli preverené vedomosti a jazykové zručnosti z cudzieho jazyka, ktoré zodpovedajú jazykovým požiadavkám definovaným v druhom stupni náročnosti C1 CEF. Stupňu náročnosti odbornej štátnej jazykovej skúšky zodpovedá 315 až 380 hodín výučby dodatočne k 840 až 980 hodinám výučby potrebných pre vykonanie všeobecnej štátnej jazykovej skúšky .

Odbornú štátnu jazykovú skúšku vykonali študenti v odbore spoločenskovednom v zmysle § 11 ods. 6 vyhlášky MŠ SR 44/1996 Z. z. o jazykových školách a štátnych jazykových školách a o štátnych jazykových skúškach. Preferencie študentov pri učení sme zistili počas prieskumu metódou voľného rozhovoru, na základe týchto výsledkov a z nich vyodených záverov sme vytvorili e-learningový kurz, ktorý v čo najširšej miere zodpovedá rôznym štýlom učenia sa. Pred samotnou výučbou pomocou e-learningu absolvovali študenti v rámci úvodného semináru prednášku o rôznych spôsoboch vyučovania a systémoch výučby. Čo sa týka aplikačne a informačne orientovanej počítačovej gramotnosti študentov, všetci študenti, ktorí sa zúčastnili výučby pomocou e-learningového kurzu, ovládali prácu s textovým editorom a internetom do takej miery, aby po absolvovaní inštruktáže pre prácu so systémom pre riadenie vyučovania Class Server dokázali bez väčších problémov v tomto systéme pracovať. Išlo najmä o užívateľské schopnosti pracovať s profesionálne vytvorenými aplikačnými softvérovými produktmi a využívať počítač pri získavaní a spracovaní informácií, taktiež zručnosti používať prehliadač, vyhľadávacie stroje, prenos súborov, čítanie grafov, hľadanie v databázach a kritické myslenie.

3.4 Implementácia princípov metodiky CLIL v rámci kurzu

Ako je uvedené v literatúre zaoberajúcej sa tematikou integrovaného vyučovania, „ak cudzí jazyk potrebujeme na praktickú komunikáciu, praktické by malo byť aj jeho osvojovanie. Ako najväčšia slabina doteraz preferovaného komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov sa ukázala skutočnosť, že sa jednostranne uprednostňuje osvojovanie si slovnej zásoby a gramatických štruktúr síce prostredníctvom jednotlivých komunikačných zručností (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie), ale skutočná komunikácia, t. j. výmena nových informácií nastáva len málokedy. Na rozdiel od predchádzajúcich prístupov sú študenti v rámci metodiky CLIL vedení k tomu, aby sa naučili používať cudzí jazyk v zmysluplnej komunikácii. Neučia sa jazyk kvôli nemu samotnému, ale aby sa v cudzom jazyku niečo nové dozvedeli a niečo nové povedali. Aby dokázali v cudzom jazyku hľadať nové informácie a rozmyšľať v ňom. Aby neskôr vo svojom praktickom živote, napr. aj v zamestnaní, neboli obmedzovaní len na tie jazykové zručnosti a návyky, ktoré získali v škole. Cudzí jazyk v CLIL stráca pozíciu obsahu (to, čo sa máme naučiť), ale sa stáva prirodzeným médiom komunikácie/sprostredkovania NOVÝCH obsahov.“¹²⁴

Tieto princípy sme sa snažili zakomponovať do kurzu odborného nemeckého jazyka tak, že sme zvolili výučbové stratégie v závislosti od zvolených učebných materiálov a takým spôsobom, aby boli dostupné učiacim sa s rôznymi štýlmi učenia.

- Exkurzie pomocou internetu sprostredkujú študentom prehliadku mesta alebo internetové stránky firmy takým spôsobom, ako keby boli na skutočnej exkurzii. V e-learningu by mali byť študentom poskytnuté témy a ciele exkurzií tak, aby mohli získať potrebné informácie ako časť úloh, ktoré sú im zadávané. Výučbovú stratégiu exkurzie sme aplikovali v kurze pomocou odkazov na príslušné internetové stránky obsiahnuté v Komentovanej internetovej bibliografii (Kommentierte Webliographie Wirtschaftsdeutsch).
- Prípadovými štúdiami nazývame prepracované reálne alebo hypotetické situácie pre potreby e-learningového kurzu s cieľom zaangažovať študentov do riešenia reálnych úloh. Jednotlivé prípady môžu vzbudiť diskusiu o najlepších spôsoboch a stratégiách riešenia problémov. Mali by vychádzať z reálnych situácií, s ktorými sa môžu študenti stretnúť, keď prídu do praxe. Na to, aby z nich učitelia mali skutočný úžitok, musia byť tieto prípady v súlade s výučbovými cieľmi kurzu. Výučbovú stratégiu prípadové štúdie sme zakomponovali do lekcií venujúcich sa tematike cestovného ruchu a reklamácií, v rámci ktorých sme do kurzu implementovali odkazy na pracovné listy obsahujúce otázky z praxe vybavovania reklamácií. Pracovné listy zahŕňali priame linky na stránky s konkrétnymi a reálnymi prípadovými štúdiami, na základe ktorých študenti zadané úlohy samostatne riešili.

¹²⁴ Ibid., s. 11.

- Generatívne učenie je určené na, aby pomohlo zlepšiť porozumenie pri čítaní. Jeho model predpokladá, že študenti dosiahnu porozumenie nového materiálu v dvoch fázach. Najprv vytvoria vzťahy v rámci tohto materiálu a potom vytvárajú spojenia medzi novými informáciami a vedomosťami, ktoré už majú a tieto postupne reštrukturalizujú. Generovanie tu znamená tvorbu nového chápania. Pri takomto spôsobe ide o aktívne učenie sa, ktoré je najefektívnejšie, keď študenti používajú metakognitívne (samoregulačné) stratégie na monitorovanie svojho napredovania a spájajú učenie sa so svojim vlastným úsilím. Generatívne vyučovanie si vyžaduje vytváranie príležitostí na to, aby mohli študenti aktívne využívať nové vedomosti. Tieto príležitosti môžu mať formu podnetov k tomu, aby študenti vytvárali spojenia medzi novými informáciami a predchádzajúcimi vedomosťami. V našom prípade mali formu otázok a aktivít vytvorených ako súčasť e-learningového kurzu. Príprava kurzu pomocou generatívneho učenia si vyžaduje, aby bola študentom daná príležitosť klásť s otázky pred učením, počas učenia, ale aj následne po jeho skončení, príležitosť sumarizovať a spracovávať naučené, preukazovať nové vedomosti prostredníctvom analógií atď. Túto výučbovú stratégiu, ktorú charakterizuje veľký súbor praktických techník na porozumenie a integráciu nových informácií sme zakomponovali do kurzu nasledovným spôsobom: študenti mali v rámci počúvania a čítania s porozumením identifikovať jednotlivé časti textov (nadpis, titulky), robili odhady, predpovede, v rámci rozvoja zručnosti písanie formulovali otázky, písali abstrakty a spracovávali to, čo prečítali s cieľom porozumieť novým informáciám. Tu sa osvedčila najmä aktivita písania kompozícií, ktoré študenti písali spravidla na konci lekcie a ich cieľom bolo zhodnotiť a využiť všetky informácie a poznatky, ktoré si osvojili v predchádzajúci cvičeniach a aplikovať ich v rámci tvorivého písania. Išlo väčšinou o referáty na danú tému, analýzu alebo komparáciu odborných textov. Za účelom rozširovania svojich predchádzajúcich vedomostí mali študenti hľadať príklady, robiť logické závery, navrhovať využitie nového materiálu, názorne demonštrovať nové vedomosti, tvoriť analógie, ktoré zachytávajú podstatu nového materiálu a dávať ju do vzťahov s predchádzajúcimi alebo všeobecne známymi informáciami.

4. Vymedzenie pojmu učebné stratégie

V nasledujúcej kapitole pristúpime k nosnej problematike štúdie, ktorou sú učebné stratégie študentov a ich rozvoj v rámci vyučovania pomocou e-learningu. Pojem stratégia znamená „plánovanie, vedomú manipuláciu a pohyb smerom k cieľu. Koncept stratégie bol aplikovaný na situácie, v ktorých znamenajú plán, krok alebo uvedomelú činnosť smerom k dosiahnutiu cieľa.“¹²⁵

¹²⁵ OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*. Heinle&Heinle Publishers, s. 7. ISBN 0838428622.

Vo vzdelávaní pojem stratégia nadobudol nový význam a transformoval sa na učebnú stratégiu. Jedna z definícií tohto pojmu podľa R.L. Oxfordovej znie: „Učebné stratégie sú operácie využívané učiacim sa na získanie, uchovanie a použitie informácií.“¹²⁶ Je užitočné rozšíriť túto definíciu o nasledovné: učebné stratégie sú špecifické činnosti vykonávané učiacim sa na uľahčenie učenia sa, v snahe urobiť ho rýchlejšim, zábavnejším, samostatnejším, efektívnejším a schopným prenosu na nové situácie.

4.1 Znaký učebných stratégií a východiská pre uplatnenie učebných stratégií v e-learningu

Učebné stratégie sa podľa Oxfordovej vyznačujú nasledovnými znakmi:¹²⁷

- Prispievajú k dosiahnutiu komunikatívnej kompetencie.
- Poskytujú učiacim sa väčšiu samostatnosť – podporujú samoreguláciu a autonómiu učenia sa, ktoré sú dôležité, pretože nie vždy študentom bude môcť pomáhať učiteľ. Študenti takto získajú sebedovetie a vedomosti.
- Rozširujú úlohu učiteľa – ten sa stáva pomocníkom, sprievodcom, konzultantom, poradcom, koordinátorom, diagnostikom a spolu komunikátorom.
- Sú orientované na konkrétny problém – stávajú sa pomôckami. Využívajú sa pretože pomáhajú vyriešiť problém, zvládnuť úlohu, dosiahnuť cieľ.
- Sú špecifickými činnosťami študenta.
- Zahŕňajú množstvo aspektov učiacich sa – nie sú obmedzené len na kognitívne funkcie, ale zahŕňajú aj metakognitívne funkcie ako plánovanie a hodnotenie učenia sa.
- Podporujú priamo aj nepriamo proces učenia sa.
- Sú často vedomé.
- Dajú sa naučiť.
- Sú flexibilné.

Učebné stratégie predstavujú spôsob, ktorý uvedomelo a plánovito používajú učiaci sa s cieľom pripraviť, riadiť a kontrolovať svoje učenie sa. Dôležité je, aby učiteľia ukázali učiacim sa spôsoby, ako majú sami prevziať iniciatívu za jednotlivé kroky učenia sa, to znamená aby mohli autonómne plánovať, organizovať a uskutočňovať procesy učenia sa. Motivácia k učeniu pritom vychádza zo životných a učebných záujmov učiacich sa. Z toho dôvodu ide vlastne o sprostredkovanie stratégii učenia sa, teda sledu úkonov s cieľom podporovať učenie. Je preto nutné sprostredkovať učiacim sa čo možno najviac rôznych techník učenia sa, aby z nich mohli rozvinúť úspešné učebné stratégie.

¹²⁶ Ibid., s. 7.

¹²⁷ Ibid., s. 9.

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

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

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

4.2 Systém učebných stratégií

Učebné stratégie sa delia do dvoch hlavných skupín – priame a nepriame. Tieto dve skupiny sú ďalej rozdelené do celkovo šiestich skupín (pamäťové, kognitívne a kompenzačné, metakognitívne, afektívne a sociálne).

- *Pamäťové učebné stratégie* reflektujú veľmi jednoduché princípy, ako usporadúvanie, tvorbu asociácií a opakovanie. Tieto princípy zahŕňajú význam. Umožňujú učiacim sa uchovávať slovný materiál a v prípade potreby komunikácie ho vyvolať späť.
- *Kognitívne učebné stratégie* majú jeden spoločný znak: pomáhajú študentom manipulovať alebo transformovať učebnú látku.
- *Kompenzačné učebné stratégie* umožňujú učiacim sa použiť novú látku pre porozumenie alebo pre tvorbu napriek obmedzeniam v ich doterajších vedomostiach. Ich úlohou je kompenzovať nedostatočnú slovnú zásobu.
- *Metakognitívne učebné stratégie* umožňujú učiacim sa kontrolovať ich poznanie, teda kontrolovať učebný proces pomocou funkcií ako koncentrovanie, usporadúvanie, plánovanie a hodnotenie.
- *Afektívne učebné stratégie* pomáhajú regulovať emócie, motiváciu a postoje.
- *Sociálne učebné stratégie* pomáhajú študentom učiť sa v interakcii s ostatnými.

Úspech pri štúdiu cudzieho jazyka ovplyvňujú všetky zo spomínaných učebných stratégií, ktoré sa zvyčajne vyskytujú v rôznych kombináciách. Tieto stratégie sa často navzájom dopĺňajú, kompenzujú a vzájomne vyvažujú, pričom úspech nie je závislý len na jednej z nich.

5. Interpretácia a analýza údajov získaných dotazníkom distribuovaným po ukončení e-learningového kurzu

5.1 Štruktúra dotazníka distribuovaného po ukončení e-learningového kurzu

Dotazník, ktorý sumarizoval učebné stratégie študentov po absolvovaní e-learningového kurzu bol zameraný na identifikáciu učebných stratégií použitých pri e-learningovej výučbe, je ďalším nosným dotazníkom a z tohto faktu vyplýva aj jeho obsahlosť. Dotazník, ktorý sme zostavili na základe už rozpracovaného systému učebných stratégií podľa Oxfordovej (1990) uvedených v predchádzajúcej kapitole, mal nasledovnú štruktúru:

- vytváranie mentálnych vzťahov;
- využívanie zvukov a obrazov;
- opakovanie slovnej zásoby po určitom časovom úseku;
- vykonávanie činnosti vyjadrenej slovom;
- precvičovanie;
- analyzovanie a odôvodňovanie;
- vytváranie štruktúry pre produkciu a recepciu;
- odhad významu slov pri počúvaní a čítaní;
- prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii;
- zacielenie procesu učenia sa;
- plánovanie procesu učenia sa;
- hodnotenie procesu učenia sa;
- sebaopovzbudzovanie;
- dávanie otázok;
- spolupráca s ostatnými;
- empatia s inými ľuďmi.

Respondenti mali vyjadrovať dôležitosť a frekvenciu použitia jednotlivých učebných stratégií v rámci absolvovanej e-learningovej výučby.

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

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

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

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

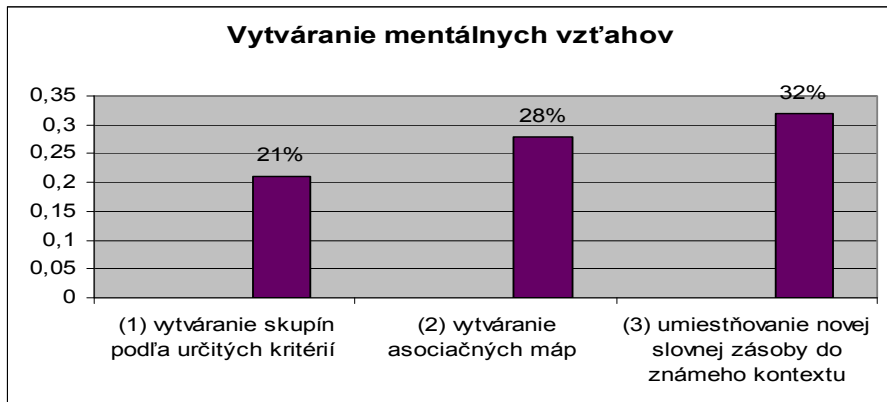
Tab. 1: Vytváranie mentálnych vzťahov

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Vytvárate skupiny podľa určitých kritérií ako napr. slovné druhy, tematické okruhy, synonymá, jazykové funkcie a podobne?	0 %	21 %	43 %	23 %	13 %

2. Vytvárate asociačné mapy?	0 %	28 %	14 %	42 %	12 %
3. Umiestňujete novú slovnú zásobu do známeho kontextu?	0 %	32 %	41 %	25 %	6 %

Pamäťové stratégie pre vytváranie mentálnych vzťahov (1, 2) boli študentmi počas e-learningového kurzu využívané zriedkavejšie s výnimkou stratégie umiestňovania novej slovnéj zásoby do známeho kontextu (3), ktorá je využívaná viac ako tretinou študentov. Dôvodom je spôsob usporiadania aktivít v e-learningovom kurze. Študenti píšú spravidla na konci lekcie kompozície, ktorých cieľom je zhodnotiť a využiť všetky informácie, poznatky a najmä slovnú zásobu, ktoré si osvojili v predchádzajúci cvičeniach a aplikovať ich v rámci tvorivého písania. Ide väčšinou o referáty na danú tému, analýzu alebo komparáciu odborných textov.

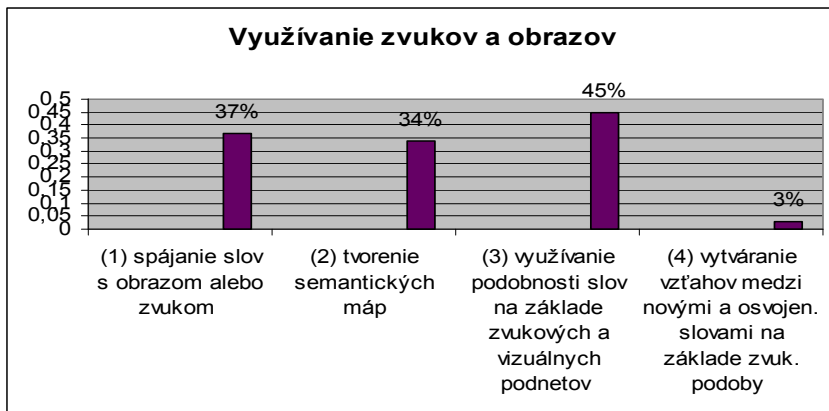
Graf 1: Vytváranie mentálnych vzťahov



Tab. 2: Využívanie zvukov a obrazov

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Spájate slová s obrazom alebo zvukom skutočným alebo imaginárnym?	6 %	31 %	35 %	22 %	6 %
2. Tvoríte sémantické mapy – vyjadrenie vzájomného vzťahu slov ku kľúčovému slovu alebo vzťahom medzi slovami navzájom?	3 %	31 %	22 %	36 %	8 %
3. Využívate podobnosť slov na základe zvukových a vizuálnych podnetov napr. podobou s materinským jazykom alebo iným cudzím jazykom?	17 %	28 %	30 %	19 %	6 %
4. Vytvárate vzťahy medzi novými a skôr osvojenými slovami na základe zvukovej podoby napr. rýmu?	0 %	3 %	38 %	41 %	18 %

Graf 2: Využívanie zvukov a obrazov



Pamäťové stratégie využívania obrazov a zvukov boli študentmi nasadené nasledovne: učiaci sa pri e-learningovom kurze vo viac ako tretine prípadov využívajú asociácie medzi slovnou zásobou a obrazom alebo zvukom (1). V nižšom pomere študenti siahajú k tvorbe sémantických máp – vyjadreniu vzájomného vzťahu slov ku kľúčovému slovu alebo vzťahom medzi slovami navzájom (2). Avšak v porovnaní s nasadením tejto stratégie v klasickom vyučovaní je pri e-learningu jej využitie podstatne vyššie. Dôvodom je, ako sme zistili pri hlbšom preverovaní odpovedí na túto otázku, implementovanie on-line slovníkov, v ktorých existuje ponuka tematických skupín a hesiel z jednej tematickej oblasti. Časté je využívanie podobnosti slov s materinským alebo iným jazykom (3). Veľmi nízke je využitie stratégie vytvárania vzťahov medzi slovami na základe zvukovej podoby (4).

Tab. 3: Opakovanie

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
Opakujete slovnú zásobu po určitom časovom úseku?	6 %	17 %	30 %	28 %	19 %

Pamäťová stratégia opakovania slovnej zásoby po určitom časovom úseku má relatívne nízke zastúpenie. Vysvetlením tejto skutočnosti je fakt, že študenti sa môžu k učivu, textom a slovnej zásobe vracat neobmedzene často. Môžu problém riešiť tak, že ho rozložia na menšie problémy, niektoré z nich vyriešia celkom, niektoré len čiastočne a neskôr sa k nim opäť vrátia, niektoré vyriešia pokusne a dočasne. Takýto spôsob práce podporuje budovanie využitia danej stratégie. Ďalším vysvetlením

zistenej skutočnosti je aj znížená potreba opakovania si slovné zásoby zo strany študentov. Dôvodom je fakt, že si slovnú zásobu prirodzene opakovali jej používaním v rámci jednotlivých lexikálnych a gramatických cvičení, ktoré boli usporiadané tak, aby po ich vyriešení študenti ovládali požadovanú slovnú zásobu danej lekcie.

Tab. 4: Kinetické stratégie

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
Vyjadrujete význam niektorých slov (slovesá, prídavné mená a podobne) prostredníctvom pohybu tela alebo tváre?	8 %	8 %	25 %	31 %	28 %

Pamäťová stratégia vyjadrenia významu slov prostredníctvom pohybu tela alebo tváre má v e-learningovom kurze slabé zastúpenie. Odôvodnenie daného výsledku súvisí s učebnými štýlmi študentov, ktorí podľa dodatočných rozhovorov nie sú kinetickými študijnými typmi. Vysvetlením je však aj fakt, že spôsob učenia prostredníctvom e-learningu nepodporuje budovanie danej stratégie.

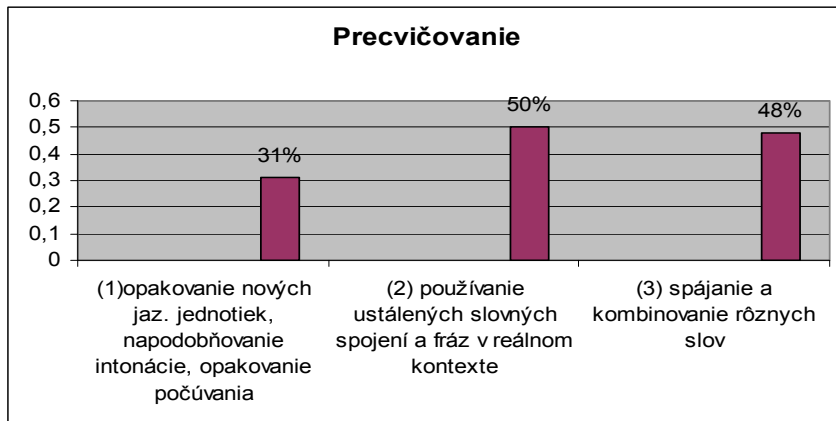
Tab. 5: Precvičovanie

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Opakujete nové jazykové jednotky, napodobňujete intonáciu, opakujete počúvanie?	6 %	25 %	31 %	25 %	13 %
2. Používate ustálené slovné spojenia a frázy v reálnom kontexte?	8 %	42 %	42 %	8 %	0 %
3. Spájate a kombinujete rôzne slová?	14 %	34 %	41 %	11 %	0 %

Pri kognitívnej stratégii precvičovanie a v rámci nej opakovanie nových jazykových jednotiek, napodobňovanie intonácie a opakované počúvanie (1) sa opäť potvrdzuje tendencia študentov k pomerne nízkemu využívaniu tejto stratégie, avšak zároveň možno i v tomto prípade pozorovať zvýšenie jej využitia oproti klasickému vyučovaniu. Dôvodom je skutočnosť, že študenti majú možnosť individuálne regulovať počet opakovaní, hlasitosť počúvaného textu a taktiež si môžu zvoliť, ktorú časť textu si chcú vypočuť. Aplikovanie ustálených slovných spojení a fráz v reálnom kontexte (2) a systém kombinovania rôznych slov (3) vykazuje naproti tomu značne silné zastúpenie. Tento jav možno vysvetliť spôsobom zobrazenia hesiel v on-line

slovníkoch, ktorých výhodnou vlastnosťou je ponuka slov, ktoré majú k zobrazenému heslu nejaký vzťah.

Graf 4: Precvičovanie

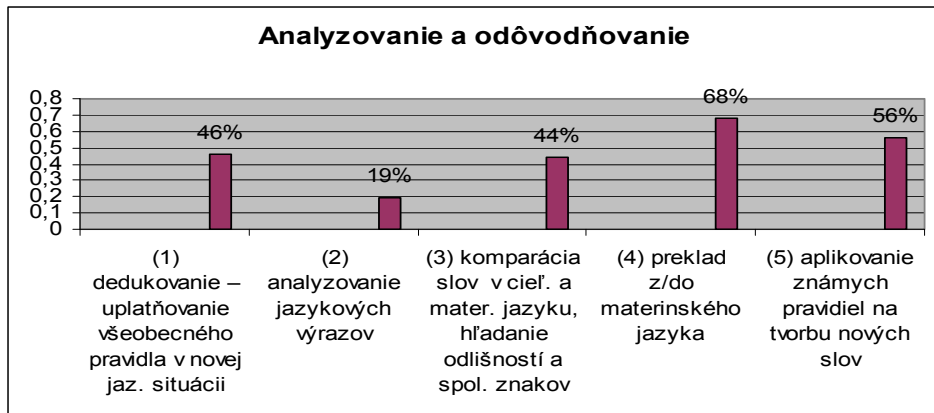


Tieto príbuzné slová umožňujú nájsť najvhodnejší preklad alebo si nenásilne rozširovať slovnú zásobu. Na základe rozhovoru so študentmi sme zistili, že ich ku stratégii spájania slov motivuje taktiež fakt, že v prekladovom on-line slovníku *atlas* sa im nepodarilo vždy nájsť adekvátny preklad zložených podstatných a prídavných mien, čo ich prinútilo k tomu, aby tieto výrazy rozložili na čiastkové slová. Vysoké využitie stratégií v položke (2) možno vysvetliť aj veľkým počtom drilových cvičení, v rámci ktorých boli študenti nútení novo osvojené slová spájať do zložených podstatných mien. Písanie kompozícií a referátov na konci lekcie si vyžadovalo zapojenie stratégií využívania slovných spojení v reálnom kontexte.

Tab. 6: Analyzovanie a odôvodňovanie

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Dedukujete – uplatňujete všeobecné pravidlo v novej jazykovej situácii?	8 %	38 %	31 %	17 %	6 %
2. Analyzujete jazykové výrazy?	6 %	13 %	62 %	13 %	6 %
3. Porovnávate slová a výrazy v cieľovom jazyku a materinskom jazyku a hľadáte odlišnosti a spoločné znaky?	19 %	25 %	13 %	43 %	0 %
4. Prekladáte z/do materinského jazyka?	31 %	37 %	19 %	13 %	0 %
5. Aplikujete známe pravidlá na tvorbu nových slov?	13 %	43 %	19 %	25 %	0 %

Graf 5: Analyzovanie a odôvodňovanie

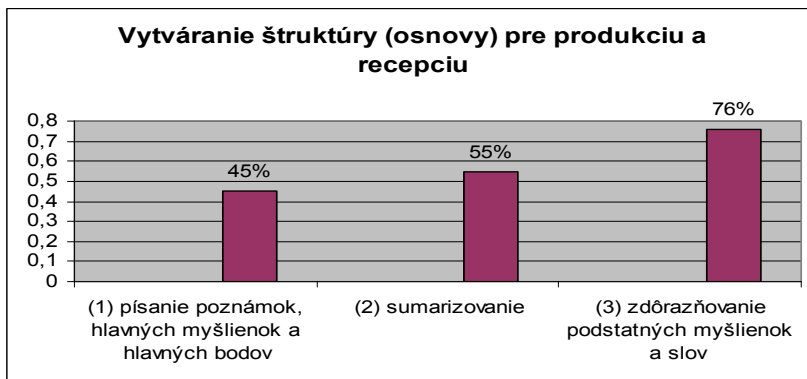


Výrazné využitie kognitívnej stratégie dedukcie, čiže uplatňovania všeobecného pravidla v novej jazykovej situácii (1) a aplikovanie známych pravidiel na tvorbu nových slov (5) má čiastočne svoje korene v tradičnom spôsobe výučby formou poučiek a pravidiel, z ktorých následne žiaci a neskôr aj študenti odvádzajú princípy a zásady v nových jazykových situáciách. Tento fakt hodnotíme pozitívne, pretože autonómny spôsob učenia sa, ktorý je e-learningu vlastný si vyžaduje práve takýto prístup k osvojovaniu si nových poznatkov. Jeho podstatou je podporovať schopnosť učiaceho sa aplikovať už osvojené štruktúry a dosádzať do nich neznáme informácie. Táto skutočnosť sa preto logicky odrazila vo zvýšenom využívaní daných stratégií v e-learningovom kurze. 44 % študentov využíva stratégiu komparácie slov v cieľovom a materinskom jazyku a hľadá a odlišnosti a spoločné znaky (3). V porovnaní s využitím tejto stratégie v klasickom vyučovaní, v rámci ktorého bola nasadená len 15 % študentov, možno pri výučbe pomocou e-learningu pozorovať výrazný nárast jej aplikovania. S týmto faktom úzko súvisí aj stratégia prekladu z a do materinského jazyka, ktorá má podľa výsledkov nášho výskumu osobitnú dôležitosť (4) a je využívaná až 68 % opýtaných študentov. Je zrejmé, že študenti sa snažia o dokonalé pochopenie textu najmä preto, že majú k dispozícii dostatok času a nie sú limitovaní ukončením semináru ako pri klasickej výučbe. Prístup k on-line slovníkom mimoriadne urýchľuje proces prekladu a tým pádom je stratégia prekladania študentmi silne preferovaná.

Tab. 7: Vytváranie štruktúry (osnovy) pre produkciu a recepciu

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Píšete poznámky, hlavné myšlienky a hlavné body?	17 %	28 %	39 %	8 %	8 %
2. Sumarizujete?	17 %	38 %	25 %	14 %	6 %
3. Zdôrazňujete podstatné myšlienky, slov (podčiarkovanie, farebné označovanie a podobne)?	45 %	31 %	8 %	8 %	8 %

Graf 6: Vytváranie štruktúry (osnovy) pre produkciu a recepciu



Kognitívna stratégia vytvárania osnovy pre produkciu a recepciu má silné zastúpenie vo všetkých položkách. Dôvodom je fakt, že spôsob učenia v e-learningovom kurze podnecuje študentov k štrukturovaniu nimi vytvoreného písaného alebo hovoreného textu. Môžu sa zamerať na obsah, pri písaní môžu na základe vytvorenej osnovy uvažovať, kriticky analyzovať, interpretovať a porovnávať. Nástroje zo štandardného panelu nástrojov im dovoľujú text a jeho časti uložiť, vystrihnúť, kopírovať a nástroje panelu formát umožňujú zmeniť rez, veľkosť, farbu, hrúbku písma a pod. Všetky tieto aktivity podporujú použitie kognitívnych stratégií vytvárania štruktúry, ktoré sú základom pri výučbe cudzích jazykov.

Tab. 8: Odhad významu slov pri počúvaní a čítaní

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Využívate jazykové pomôcky (predpony, cudzie slová, materinský jazyk, ďalší cudzí jazyk) alebo iný pomôcky (kontext, situácia,	19 %	42 %	28 %	11 %	0 %

štruktúra textu)?					
-------------------	--	--	--	--	--

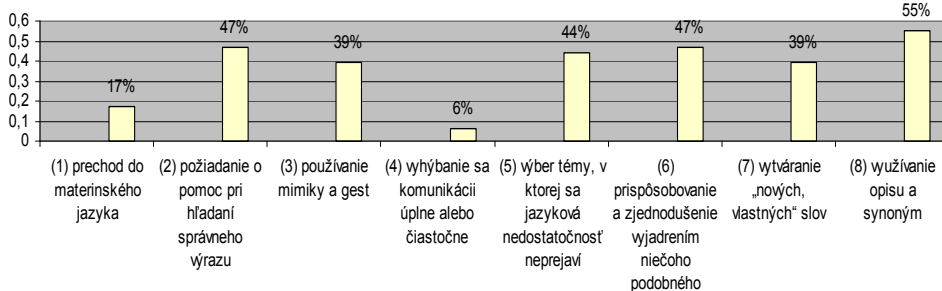
Kompenzačná stratégia odhad významu slov pri rozvoji receptívnych zručností čítanie a počúvanie je podľa uvedených výsledkov využívaná dvojtretinovou väčšinou študentov. V porovnaní s výsledkami použitia danej stratégie v klasickom vyučovaní pozorujeme pri jej nasadení v e-learningovom kurze určitý pokles. Dôvodom je skutočnosť, že študenti nie sú nútení význam slov odhadovať, pretože majú možnosť okamžite vyhľadať ich význam v on-line slovníku.

Tab. 9: Prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Prechádzate do materinského jazyka?	6 %	11 %	50 %	22 %	11 %
2. Požiadate o pomoc pri hľadaní správneho výrazu?	11 %	36 %	39 %	11 %	3 %
3. Použijete mimiku a gestá?	17 %	22 %	39 %	14 %	8 %
4. Vyhnete sa komunikácii úplne alebo čiastočne?	0 %	6 %	31 %	46 %	17 %
5. Vyberáte si takú tému, v ktorej sa jazyková nedostatočnosť neprejaví?	11 %	33 %	19 %	34 %	3 %
6. Prispôbujete a zjednodušujete vyjadrením niečoho podobného?	11 %	36 %	53 %	0 %	0 %
7. Vytvárate „nové, vlastné“ slová napr. spojením dvoch známych slov?	8 %	31 %	41 %	17 %	3 %
8. Využívate opis a synonymá?	14 %	41 %	39 %	6 %	0 %

Graf 7: Prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii

Prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii



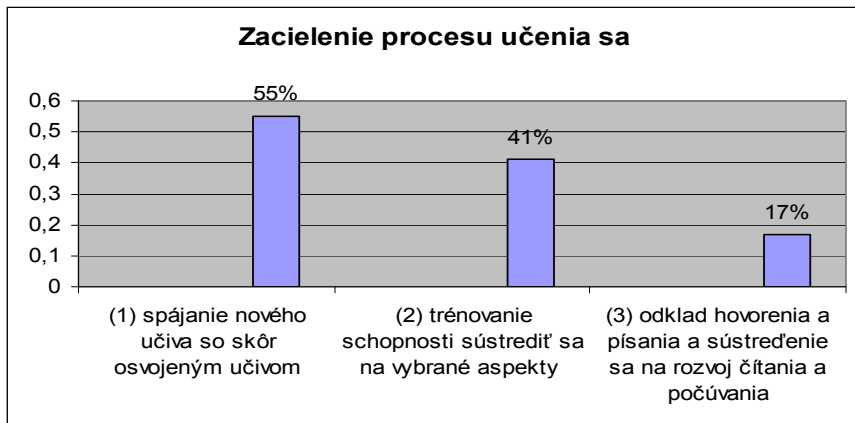
Kompenzačné stratégie prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii boli študentmi v rámci e-learningového kurzu využívané nasledovne: študenti sa v zvýšenej miere snažia vyhnúť prechádzaniu do materinského jazyka (1), pretože im učenie sa pomocou e-learningu poskytuje možnosť pokusných krokov. Pri práci je študentom umožnené experimentovať, vrátiť sa, opravovať sa a to všetko bez obáv, že niečo pokazia. Takýto spôsob učenia sa ich zbavuje strachu z možných chýb a z toho vyplývajúceho sklonu nahrádzať cudzí jazyk materinským. Tomu logicky zodpovedá aj veľmi nízke percento prípadov, v ktorých sa študenti vyhýbajú cudzojazyčnej komunikácii, či už čiastočne alebo úplne (4). Študenti majú tiež menšie zábrany požiadať o pomoc pri hľadaní správneho výrazu (2), čo je takisto spôsob komunikácie. Výsledky pri stratégii v položke (5), poukazujú na fakt, že si učitelia sa vyberajú pre produkciu tému, v ktorej sa jazyková nedostatočnosť neprejaví. Podľa toho sa študenti síce ešte stále v značnej miere snažia vyhýbať oblastiam, ktoré by mohli odhaliť ich nedostatočnosť, avšak zďaleka nie v takom vysokom pomere ako to udáva (tabuľka 5, položka 1) pre klasické vyučovanie. Posledné tri kompenzačné stratégie zjednodušenie pôvodnej výpovede vyjadrením niečoho podobného (6), vytváranie nových, vlastných slov (7) a využívanie opisu a synonym (8) sú študentmi v e-learningovom kurze pomerne často využívané. Dôvodom je opäť rýchly prístup k on-line slovníkom, ktoré poskytujú tieto skupiny slov: synonymá – slová podobného významu, antonymá – slová opačného významu, predpony – slová s inou predponou, prípony – slová s inou príponou, kmene slova – heslá, z ktorých je slovo zložené, slovné spojenia – výrazy obsahujúce zadané slovo, tematické skupiny – heslá z jednej tematickej oblasti, jazykové skupiny – heslá rovnakej jazykovej kategórie.

Tab. 10: Zacielenie procesu učenia sa

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Spájate nové učivo so skôr	6 %	49 %	42 %	3 %	0 %

osvojeným učivom?					
2. Trénujete schopnosť sústrediť sa na vybrané aspekty (hlavné myšlienky, kľúčové slová)?	8 %	33 %	44 %	17 %	0 %
3. Odkladáte hovorenie a písanie a sústreďujete sa na rozvoj čítania a počúvania?	3 %	14 %	50 %	31 %	0 %

Graf 8: Zacielenie procesu učenia sa



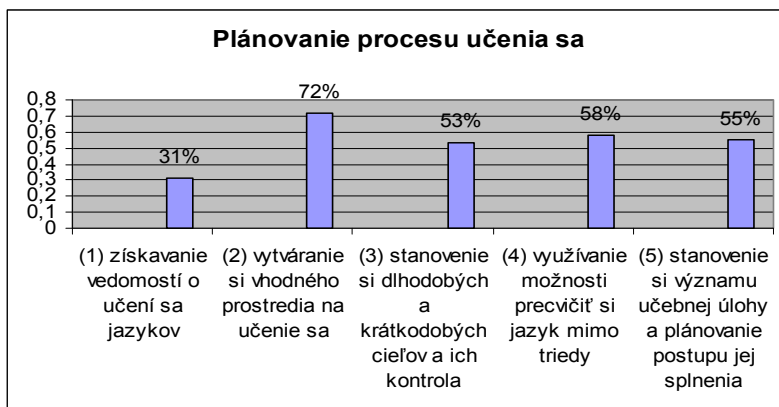
Metakognitívne stratégie zacielenia procesu učenia sa boli študentmi v rámci e-learningového kurzu nasadené s nasledovnou frekvenciou: vysoké zastúpenie majú stratégie spájania nového so skôr osvojeným učivom (1). 41 % študentov preferuje vedomé tréningovanie schopnosti sústrediť sa na hlavné myšlienky, kľúčové slová a pod. (2). Vysvetlením je fakt, že osobitnú pozornosť bola v rámci kurzu venovaná nácviku získavania informácií z čítaného a počutého textu. Rôzne druhy použitých textov sú zamerané na rôzne techniky čítania a počúvania (globálne, selektívne, detailné). Študenti prejavili pomerne silnú tendenciu vyhnúť sa stratégií odkladu jazykovej produkcie v prospech dôkladnejšieho rozvoja receptívnych zručností (3). Príčinou je využitie rôznych druhov použitých odborných textov zameraných na tvorbu reproduktívnych písomných prejavov (písanie poznámok, resumé, skráteného obsahu, zostavovanie tabuliek, diagramov a pod.) i na nácvik ústneho prejavu (tréningovanie schopnosti interpretovať, klasifikovať, porovnať, spresniť, dopĺňať, citovať fakty, definovať, pomenovať, opísať, vysvetliť, zdôvodniť, posúdiť, prezentovať a komentovať). Práca s autentickým odborným textom teda nielen ponúkla učiacim sa podmienky pre rozvoj produktívnych zručností, ale ich priamo nútila tréningovať zručnosti písania a hovorenia.

Tab. 11: Plánovanie procesu učenia sa

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Získavate vedomostí o učení sa jazykov?	6 %	25 %	38 %	28 %	3 %
2. Vytvárate si vhodné prostredia na učenie sa?	44 %	28 %	22 %	3 %	3 %
3. Stanovujete si dlhodobé a	28 %	25 %	35 %	6 %	6 %

krátkodobé ciele a kontrolujete ich?					
4. Vyhľadávate a využívate možnosti precvičiť si jazyk mimo triedy?	25 %	33 %	28 %	14 %	0 %
5. Stanovujete si význam učebnej úlohy a plánovanie postupu jej splnenia?	19 %	36 %	17 %	22 %	6 %

Graf 9: Plánovanie procesu učenia sa



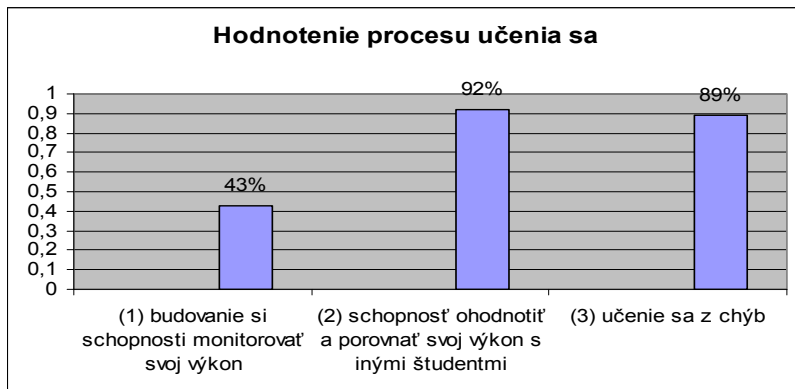
Všetky metakognitívne stratégie plánovania procesu učenia sa vykazujú v rámci e-learningového kurzu výrazne využitie. Nadpolovičná väčšina študentov označila v položkách (2-5) alternatívy „vždy“ a „zvyčajne“. Jedinou výnimkou je stratégia získavania vedomostí o učení sa jazykov (1), ktorej využitie sa pohybuje v oblasti 31 %. Dané výsledky potvrdil aj dodatočný rozhovor so študentmi. Možno konštatovať, že učitelia sa svoje štúdium plánujú a vedome riadia, ale nie tak intenzívne, aby všetci dodatočne k štúdiu odborného predmetu uvedomelo prehlbovali aj svoje metodické znalosti v oblasti učenia sa.

Tab. 12: Hodnotenie procesu učenia sa

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Budujete si schopnosť monitorovať svoj výkon?	4 %	39 %	47 %	11 %	3 %
2. Viete sa ohodnotiť a porovnať svoj výkon s inými študentmi?	28 %	64 %	0 %	8 %	0 %

3. Učíte sa z chýb?	50 %	39 %	8 %	3 %	0 %
---------------------	------	------	-----	-----	-----

Graf 10: Hodnotenie procesu učenia sa



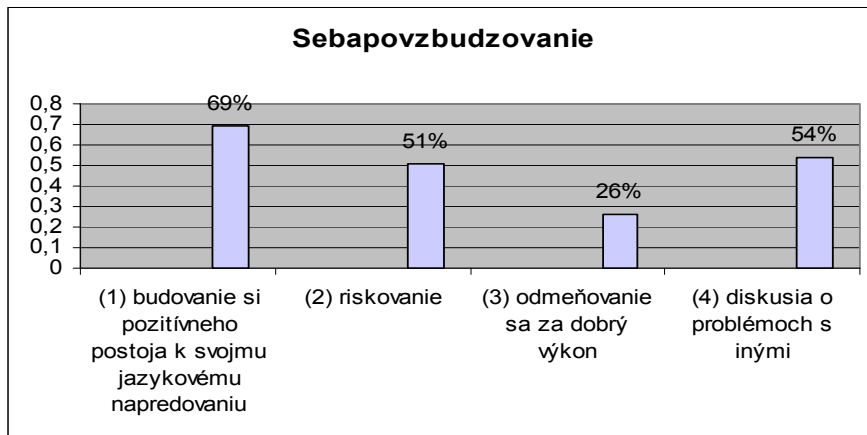
K využitiu metakognitívnej stratégie hodnotenia procesu učenia sa študenti vyjadrili v distribuovaných dotazníkoch týmto spôsobom: relevantné množstvo študentov si počas učenia sa pomocou e-learningu buduje schopnosť sledovať a kontrolovať svoj výkon (1). Prevažná väčšina opýtaných sa vie ohodnotiť a porovnať svoj výkon s inými študentmi (2). Princíp hodnotenia e-learningového kurzu, ktorý funguje tým systémom, že študenti po splnení všetkých zadaných úloh a aktivít odošlú lekciu na kontrolu a po vrátení vypracovanej úlohy sú im zobrazené správne odpovede pre automaticky ohodnotenú otázku, pričom má učiteľ možnosť pred vrátením úlohy automaticky ohodnotenú výsledky schváliť a po vypracovaní zadania úloh, ktoré nemožno opraviť automaticky, ohodnotiť a prideliť študentom body resp. spätnú väzbu, podporuje stratégiu učenia sa z chýb. Tejto skutočnosti zodpovedá aj veľmi vysoké percento označených alternatív „vždy“ a „zvyčajne“ v položke (3).

Tab. 13: Sebapovzbudzovanie

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Budujete si pozitívny postoj k svojmu jazykovému napredovaniu?	19 %	50 %	25 %	0 %	6 %
2. Riskujete?	13 %	38 %	43 %	6 %	0 %
3. Odmeňujete sa za dobrý výkon?	13 %	13 %	24 %	37 %	13 %
4. Diskutujete o problémoch s inými?	20 %	34 %	34 %	9 %	3 %

Zdroj: vlastné spracovanie (2008)

Graf 11: Sebapovzbudzovanie



Kvantitatívne výsledky odpovedí študentov týkajúcich sa oblasti afektívnej stratégie sebapovzbudzovania ponúkajú nasledovný prehľad: učiaci sa si vo veľmi vysokom zastúpení budujú pozitívny postoj k svojmu jazykovému napredovaniu (1), z čoho zreteľne vyplýva dôležitý aspekt vlastností e-learningu – motivácie, aktuálnosti a autenticity – pri procese učenia sa, ktoré sme sa snažili zakomponovať do kurzu. Podstatnú úlohu hrá taktiež zvýšená pripravenosť študentov ísť do rizika (2). Vysvetlenie tejto skutočnosti spočíva v spôsobe, ktorým učenie pomocou e-learningu prebieha. Jeho vlastnosťou sú pokusné kroky, ktoré dovoľujú študentom zvoliť si vlastný štýl práce, vlastnú stratégiu učenia sa a vlastné tempo. Tým, že umožňuje pracovať metódou pokusov a omylov, poskytuje študentom možnosť návratu, redukuje stres, trému, pochybnosti a z nich vyplývajúcu nerozhodnosť pri riešení zadaných úloh. Pri rozumnej stratégii možno jednotlivé kroky zrušiť, zopakovať a zmraziť. Pri práci je študentom umožnené skúšať, vrátiť sa a opravovať sa, to všetko bez obáv, že niečo pokazia. Študenti majú v bezpečnom prostredí odvahu urobiť rozhodnutia, ktoré by neurobili v rámci klasickej výučby, a ktoré ich pri samostatnom učení sa posunú dopredu. V tomto prípade je závažná už v teoretickej časti práce spomínaná dimenzia dizajnu rozhrania. Stratégia odmeňovania sa za dobrý výkon je oproti ostatným afektívnym stratégiám zastúpená pomerne nevýrazne (3). O to viac študenti diskutujú o učebných problémoch so spolužiakmi i mimo vyučovania (4), pretože systém učenia sa pomocou e-learningu podporuje vzájomnú komunikáciu a potrebu kladného vzťahu k jazyku a k sebe navzájom.

Tab. 14: Kladenie otázok

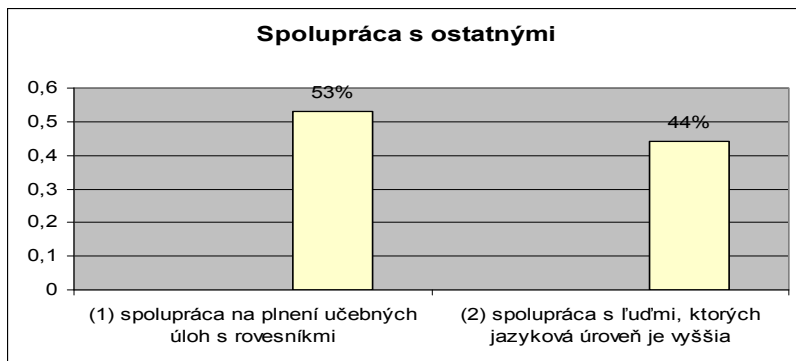
	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
Objasňujete si neznáme a nejasné javy pomocou otázok určených napr. učiteľovi alebo rodenému hovoriacemu?	17 %	22 %	44 %	17 %	0 %

Sociálna stratégia dávania otázok a objasňovania si neznámych faktov pomocou otázok určených učiteľovi alebo rodenému hovoriacemu bola študentmi pomerne často nasadená viac ako tretinou študentov. Daná skutočnosť potvrdzuje zistenia, ku ktorým sme čiastočne dospeli už pri interpretácii výsledkov predchádzajúcej tabuľky. Spôsob učenia v e-learningovom kurze podporuje využitie jazyka ako prostriedku komunikácie a nástroja sebavyjadrovania. Zároveň sa touto cestou študenti veľmi priblížili k splneniu základného cieľa jazykovej prípravy na vysokých školách nefilologického zamerania, ktorým je dosiahnutie komunikatívnych schopností v danom odbore, tzv. komunikatívna kompetencia.

Tab. 15: Spolupráca s ostatnými

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Spolupracujete na plnení učebných úloh s rovesníkmi?	14 %	39 %	19 %	22 %	6 %
2. Spolupracujete s ľuďmi, ktorých jazyková úroveň je vyššia?	11 %	33 %	31 %	19 %	6 %

Graf 12: Spolupráca s ostatnými

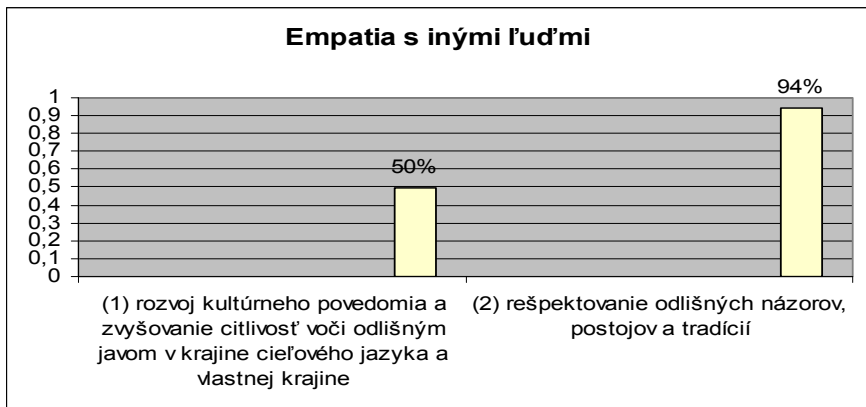


Sociálna stratégia spolupráce s ostatnými je rozdelená do dvoch substratégií: spolupráca na plnení učebných úloh s rovesníkmi a spolupráca s ľuďmi, ktorých jazyková úroveň je vyššia. Prevažuje stratégia spolupráce s rovesníkmi, čo je prirodzený dôsledok skutočnosti, že študenti medzi sebou spolupracovali na riešení projektov, ktoré mali charakter domácich úloh.

Tab. 16: Empatia s inými ľuďmi

	vždy	zvyčajne	občas	málokedy	nikdy
1. Rozvíjate svoje kultúrne povedomia?	11 %	39 %	36 %	8 %	6 %
2. Rešpektujete odlišné názory, postoje a tradície?	63 %	31 %	6 %	0 %	0 %

Graf 13: Empatia s inými ľuďmi



Sociálna stratégia empatie s inými ľuďmi sa dotýka dvoch oblastí: rozvíjania kultúrneho povedomia a zvyšovania citlivosti voči odlišným javom v krajine cieľového jazyka a rešpektovania odlišných názorov, postojov a tradícií. Pri prvej substratégii označilo až 50 % študentov eventuality „vždy“ a „zvyčajne“. Na základe tohto faktu možno potvrdiť, že študenti v rámci e-learningového kurzu pozitívne zareagovali na viacdimeziálnu konfrontáciu s reáliami – implementovanými materiálmi, v ktorých je interkulturalita využitá vo vysvetleniach k textom, audiozáznamoch, obrázkoch, diagramoch, cvičeniach a pri výbere textu, témy, situácií, obrázkov, fotografií a tvorbe cvičení. Zároveň sa dá konštatovať, že bol úspešne splnený ďalší zo stanovených cieľov kurzu, ktorým bol rozvoj sociálnej kompetencie a schopnosť interkultúrnej komunikácie. Výsledkom je vytváranie pozitívneho prístupu študentov k cudzincom, odbúravanie predsudkov a kliše, ale aj schopnosť zaujímať kritické

postoje k negatívnym javom v krajine, ktorej jazyk sa edukant učí, čo jednoznačne potvrdzujú aj výsledky odpovedí na položku (2) v tabuľke. Až 94 % študentov označilo možnosti „vždy“ a „zvyčajne“. Počas dodatočného rozhovoru o využití danej stratégie študenti určili ako dôvod vysokého percenta pozitívnych odpovedí odkazy na stránky *Komentovanej internetovej bibliografie*, na ktorých mali možnosť riešiť interaktívne on-line cvičenia a testy zamerané na problematiku profesijného vystupovania a kooperatívneho správania sa, ktoré im ponúkli po zadaní odpovede okamžité potvrdenie správnosti alebo v prípade nesprávnej odpovede stručné vysvetlenie daného kultúrneho alebo spoločenského javu či konvencie.

6. Závěry výskumu

Pri sumarizácii výsledkov odpovedí a následnej identifikácii učebných stratégií využívaných študentmi počas výučby v rámci e-learningového kurzu sme vychádzali zo systému učebných stratégií podľa Oxfordovej (1990).

Percentuálny podiel v odpovediach na jednotlivé položky poukazuje na to, ktoré učebné stratégie z uvedeného systému sú študentmi najčastejšie využívané. Za určujúce sme považovali výsledky, ktoré vykazujú viac ako 40-percentnú frekvenciu využitia študentmi. Stratégie, ktorých využitie zodpovedá hore uvedenému kritériu uvádzame v nasledovnom prehľade:

Pamäťové stratégie

a) *využívanie zvukov a obrazov* – najčastejšie bolo využívanie podobnosti slov na základe zvukových a vizuálnych podnetov (45 %).

Kognitívne stratégie

a) *precvičovanie* – najvýraznejšia frekvencia využitia sa prejavila pri používaní ustálených slovných spojení a fráz v reálnom kontexte (50 %) a spájaní a kombinovanie rôznych slov (48 %);

b) *analyzovanie a odôvodňovanie* – študentmi boli preferované najmä dedukovanie – uplatňovanie všeobecného pravidla v novej jazykovej situácii (46 %); komparácia slov v cieľovom a materinskom jazyku (44 %), hľadanie odlišností a spoločných znakov; preklad z/do materinského jazyka (68 %) a aplikovanie známych pravidiel na tvorbu nových slov (56 %);

c) *odhad významu slov pri počúvaní a čítaní* – jej využitie študentmi dosiahlo 61% frekvenciu;

d) *vytváranie štruktúry pre produkciu a recepciu* – často využívané bolo písanie poznámok (45 %), hlavných myšlienok a hlavných bodov (55 %); sumarizovanie a zdôrazňovanie podstatných myšlienok a slov (76 %).

Kompenzačné stratégie

a) *prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej a písomnej komunikácii* – ako účinné sa osvedčilo požiadanie o pomoc pri hľadaní správneho výrazu (47 %); výber témy, v ktorej sa jazyková nedostatočnosť neprejaví (44 %); prispôsobovanie a zjednodušenie vyjadrením niečoho podobného (47 %) a využívanie opisu a synonym (55 %).

Metakognitívne stratégie

a) *zacielenie procesu učenia sa* – frekventované bolo využitie spájania nového učiva so skôr osvojeným učivom (55 %) a trénovanie schopnosti sústrediť sa na vybrané aspekty (41 %)+

b) *plánovanie procesu učenia sa* – študenti najčastejšie využívali vytváranie si vhodného prostredia na učenie sa (72 %), stanovenie si dlhodobých a krátkodobých cieľov a ich kontrolu (53 %), využívanie možnosti precvičiť si jazyk mimo triedy (58 %) a stanovenie si významu učebnej úlohy a plánovanie postupu jej splnenia (55 %);

c) *hodnotenie procesu učenia sa* – študenti rozvíjali budovanie si schopnosti monitorovať svoj výkon (43 %), schopnosť ohodnotiť a porovnať svoj výkon s inými študentmi (92 %) a učenie sa z chýb (89 %).

Afektívne stratégie

a) *sebaopovzbudzovanie* – v rámci danej stratégie študenti využili budovanie si pozitívneho postoja k svojmu jazykovému napredovaniu (69 %), riskovanie (51 %) a diskusiu o problémoch s inými (54 %).

Sociálne stratégie

a) *spolupráca s ostatnými* – veľmi častá bola spolupráca na plnení učebných úloh s rovesníkmi (53 %) a spolupráca s ľuďmi, ktorých jazyková úroveň je vyššia (44 %);

b) *empatia s inými ľuďmi* – silné využitie vykazovala stratégia rozvoja kultúrneho povedomia a zvyšovanie citlivosti voči odlišným javom v krajine cieľového jazyka a vlastnej krajine (50 %) aj rešpektovanie odlišných názorov, postojov a tradícií (94 %).

Redukcia prebehla najmä v oblasti pamäťových, kompenzačných a afektívnych stratégií. Vysvetlením nižšieho zastúpenia pamäťových stratégií je fakt, že študenti sa môžu v rámci učenia sa pomocou e-learningu k učivu, textom a slovnej zásobe vracieť neobmedzene často. Môžu problém riešiť tak, že ho rozložia na menšie problémy, niektoré z nich vyriešia celkom, niektoré len čiastočne a neskôr sa k nim opäť vrátia, niektoré vyriešia pokusne a dočasne. Ďalším vysvetlením zistenej skutočnosti je aj znížená potreba opakovania si slovnej zásoby zo strany študentov. Dôvodom je fakt, že si slovnú zásobu prirodzene opakovali jej používaním v rámci jednotlivých

lexikálnych a gramatických cvičení, ktoré boli usporiadané tak, aby po ich vyriešení študenti ovládali požadovanú slovnú zásobu danej lekcie.

Nižšie využitie kompenzačných stratégií si vysvetľujeme, že študenti sa v zvýšenej miere snažia vyhnúť prechádzaniu do materinského jazyka, pretože im učenie sa pomocou e-learningu poskytuje možnosť pokusných krokov. Pri práci je študentom umožnené experimentovať, vrátiť sa, opravovať sa a to všetko bez obáv, že niečo pokazia. Takýto spôsob učenia sa ich zbavuje strachu z možných chýb a z toho vyplývajúceho sklonu nahrádzať cudzí jazyk materinským. Tomu logicky zodpovedá aj veľmi nízke percento prípadov, v ktorých sa študenti vyhýbajú cudzojazyčnej komunikácii, či už čiastočne alebo úplne. Študenti majú tiež menšie zábrany požiadať o pomoc pri hľadaní správneho výrazu, čo je takisto spôsob komunikácie.

Z daného systému je zrejmé, že v rámci učenia sa pomocou e-learningu študenti v silnom zastúpení využívali najmä kognitívne, metakognitívne a sociálne stratégie.

Časté využitie kognitívnych stratégií ako sú aplikovanie ustálených slovných spojení a fráz v reálnom kontexte a systém kombinovania rôznych slov vykazuje možno vysvetliť spôsobom zobrazenia hesiel v on-line slovníkoch, ktorých výhodnou vlastnosťou je ponuka slov, ktoré majú k zobrazenému heslu nejaký vzťah. Tieto príbuzné slová umožňujú nájsť najvhodnejší preklad alebo si nenásilne rozširovať slovnú zásobu. Študentov ku stratégii spájania slov motivuje taktiež fakt, že v prekladovom on-line slovníku *atlas* sa im nepodarilo vždy nájsť adekvátny preklad zložených podstatných a prídavných mien, čo ich prinútilo k tomu, aby tieto výrazy rozložili na čiastkové slová. Vysoké využitie stratégií možno vysvetliť aj veľkým počtom drilových cvičení, v rámci ktorých boli študenti nútení novo osvojené slová spájať do zložených podstatných mien. Písanie kompozícií a referátov na konci lekcie si vyžadovalo zapojenie stratégie využívania slovných spojení v reálnom kontexte. Výrazné bolo využitie kognitívnej stratégie dedukcie, v rámci ktorej z poučiek a pravidiel, študenti odvádzajú princípy a zásady v nových jazykových situáciách. Tento fakt hodnotíme pozitívne, pretože autonómny spôsob učenia sa, ktorý je e-learningu vlastný si vyžaduje práve takýto prístup k osvojovaniu si nových poznatkov. Jeho podstatou je podporovať schopnosť učiaceho sa aplikovať už osvojené štruktúry a dosádzať do nich neznáme informácie. Kognitívna stratégia prekladu z a do materinského jazyka má podľa výsledkov nášho výskumu osobitnú dôležitosť. Je zrejmé, že študenti sa snažia o dokonalé pochopenie textu najmä preto, že majú k dispozícii dostatok času a nie sú limitovaní ukončením semináru ako pri klasickej výučbe. Prístup k on-line slovníkom mimoriadne urýchľuje proces prekladu a tým pádom bola stratégia prekladania študentmi silne preferovaná.

Obzvlášť by sme vyzdvihli najmä silné využitie metakognitívnych stratégií, ktoré umožňujú študentom organizovať a koordinovať svoj proces učenia sa. Pomocou nich spracúvajú množstvo informácií, s ktorými prichádzajú na hodine cudzieho jazyka do styku. Z výsledkov výskumu vyplýva, že si študenti pri štúdiu cudzieho jazyka

stanovujú ciele toho, čo sa chcú naučiť. Súčasne si stanovujú harmonogram svojho štúdia a snažia sa ho dodržiavať. Predvídavo zhodnocujú náročnosť stanovených úloh, pretože množstvo času na ich zvládnutie si vymedzujú podľa ich obtiažnosti. Taktiež je zrejmé, že v procese osvojovania si cudzieho jazyka študenti monitorujú všetky svoje úspechy a zaznamenávajú si, čo všetko bolo nutné urobiť, aby sa k tomuto úspechu dopracovali. Všímajú si, ktoré učebné stratégie fungujú a ktoré nie. Považujú za dôležité problémy definovať a snažiť sa ich riešiť.

Dôvodom silného zastúpenia sociálnych učebných stratégií je fakt, že spôsob učenia v e-learningovom kurze podporuje využitie jazyka ako prostriedku komunikácie a nástroja sebaujadrovania. Zároveň sa touto cestou študenti priblížili k splneniu základného cieľa jazykovej prípravy na vysokých školách nefilologického zamerania, ktorým je dosiahnutie komunikatívnych schopností v danom odbore, tzv. komunikatívna kompetencia.

Už spomínané vysoké využitie metakognitívnych stratégií v rámci e-learningového kurzu je dôkazom, že učenie sa pomocou e-learningu si vyžiadalo od študentov nasadenie takých stratégií, ktoré podporujú formovanie autonómneho prístupu k učeniu sa.

Literatúra

BENSON, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited. ISBN 0-582-36816-2.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2003. *Didaktické aspekty učiva E-learning*. In: E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003 Gaudeamus Hradec Králové 2003, s. 164–171. ISBN 80-7041-965-2.

BROWN, H. D. 2002. *Strategies for success: A practical Guide to Learning English*, Addison Wesley Longman, Inc. ISBN 0-13-041392-5.

BROWN, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive Approach to language pedagogy*, Addison Wesley Longman, Inc. ISBN 0-13-028283-9.

DICKENSON, L. 1993. *Talking shop: aspect sof autonomous learning* ELTJ, October 47/4.

CAGÁŇOVÁ, D. 2006. *Návrh programu kurzu cudzieho jazyka na špecifické účely*, Bratislava: STU. ISBN 80-227-2528-5.

GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2. preprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1342-4.

GOWER, R. – PHILLIPS, D. – WALTERS, S. 195. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann. ISBN 0-435-24059-5.

HRICKO, M. 2002. Student Retention in Distace Education In: *Elwert, B. & Hitch, L. (Eds.) Motivating and retaining Adult Learners Online* The Virtual UnivesityGazette, GetEducatedcom.

KHAN, B. H. 2006. *E-learning*, Nitra: SPU. ISBN 80-8069-677-2.

- KNIHOVÁ, L. 2003. Co je to dobrý kurz? In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003* Gaudeamus Hradec Králové 2003, s. 189–201. ISBN 80-7041-965-2.
- KOLEKTÍV. 2006. *Spektrum 2006 – metodické námety na výučbu cudzích jazykov v profesijne orientovanom prostredí*. Bratislava: STU. ISBN 80-227-2526-9.
- KOLEKTÍV. 2006. *Inovačné iniciatívy na zvýšenie metodickej kompetencie v oblasti výučby jazykov na odborných školách*. Bratislava: STU. ISBN 80-227-2527-7.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Banská Bystrica: Rokus. ISBN 80-968452-2-540.
- KVĚTOŇ, K. 2003. Předpoklady pro kvalitní e-learningové vzdělání. In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*, Gaudeamus Hradec Králové 2003. ISBN 80-7041-965-2.
- MIŠTINA, J. – REHÁKOVÁ, A. – RUSKOVÁ, D. 2006. Informačné a komunikačné technológie vo výučbe cudzích jazykov. Bratislava: STU. ISBN 80-227-2525-0.
- OATES, M. 2003. E-learning and the seven Principles of a good practice: Two sides of the same coin. In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*, Gaudeamus Hradec Králové 2003, s. 242–250. ISBN 80-7041-965-2.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*, Heinle&Heinle Publishers. ISBN 0838428622.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 8088778492.
- PIŠÚTOVÁ-GERBER, K. 2003. *Problémy online vzdelávania z pohľadu študentov*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie E-learn Žilina 2003. Žilina: ŽU. ISBN 80-8070-045-1
- POKRIVČÁKOVÁ, S. A KOL. 2008. *CLIL – plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*, 2. vydanie. Nitra: ASPA. ISBN 80-8050-946-8.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. A KOL. 2008. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-417-9.
- POULOVÁ, P. 2003. Využití E-learningu ve vysokoškolské výuce z pohledu studentu a vyučujících. In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*, Gaudeamus Hradec Králové 2003. ISBN 80-7041-965-2.
- SKALKOVÁ, J. A KOL. 1985. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výskumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- SMITH, K. 2002. *A story about Nathan, a self-regulated learner*. In: Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special interest Group, 2002/32.
- ŠVEJDA, G. A KOL. 2006. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-989-1.
- ŠVEC, Š. ET AL. 1998. *Metodológia vied o výchove*. 1. vyd. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73-5.
- TUDOR, I. 1996. *Learner-centredness as language education*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-48560-6.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-88796-49-0.
- VOSTROVSKÝ, V. 2003. Expertní pojetí zpětné vazby v problematice e-learningu. In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*, Gaudeamus Hradec Králové 2003, s. 308–310. ISBN 80-7041-965-2.

WENDEN, A. 1991. *Learner Strategies for Learner autonomy*, Prentice Hall Europe. ISBN 0-13-529603-X.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, 2. Vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

Štúdia je súčasťou realizácie projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL a projektu CGA II/2/2007 Rozvíjanie autonómneho učenia pomocou e-learningu.

CHILDREN SONGS IN TEFL BY CLIL OR BY HDEE

Lucia Winklerová

Music is something what we are able to recognize right from the birth, something what we listen or hear everyday in our households, offices, cars, public places. The question is why do we listen to the music? Music and songs we like, we choose make us calmer, happier, help us to relax. Sometimes, we record some music to avoid disturbing and annoying sounds or just to break the silence in our households. Some kinds of music can help us to concentrate our minds on the things we are doing. On the other hand, music can be inspiration or motivation. I think music is bigger phenomenon than we all realise. We apply and utilise it much more than we are able to perceive. When you remember how very little babies react on music¹²⁸, how music can change their moods, how some songs make them happy, you will understand that it is prodigy.

Using songs is also a very natural part of learning, perceiving, studying foreign language. Every language has its characteristic sound, rhythm, intonation, word stress placement, way how it phonetically and phonologically works, way how it overlaps the sounds of following word, way how it assimilates in different situations. These patterns are usually present in songs for children in very natural way.

Songs represent music of each language. This works for all languages, but especially English is, as we all know and feel, a great language for songs. And it is not only about creating songs in English. It is somewhere inside the language. When you hear English or American people speaking, their voice is changing a lot, so it sounds like they are singing their words, their sentences. Most of the foreigners are not doing it during speaking English, because it is not natural in their mother tongue.

We all were listening to the songs in English in our teenage, or just sometimes in our lives very intensively. Each of us tried to understand the words, tried to translate words from the lyrics. It was usually very difficult task, because of strange vocabulary, which sometimes just was not present in vocabularies and because of not very clear meaning of the songs too. That is the reason why many people who speak more or less English are not very much interested in the lyrics of the song they hear in the radio. They just hear them passively and sometimes they sing them in very funny – not really English way too.

It is very different with songs intended for children. These are usually very simple. They consist usually of a basic vocabulary, they are slowly sung so you can easily recognize the words and meanings. Of course there are sometimes some childish

¹²⁸ See http://www.yamaha.com/yamahavgn/CDA/Catalog/Catalog_GSX0XX.html?CTID=217500

words like peek-a-boo, or some animal sounds like baa baa for a sheep, or woof woof for a dog, which you must not always understand. There are mostly real – existing words, no neologisms, no abbreviations, no political allegories, no hidden meanings like in songs for adults.

On the other hand, there also exist nonsense songs, which are very popular by children. I really do not know why, but children love them although they, I think, cannot understand them really. They probably have their own way of understanding, or they just like the music and words which are there and they do not need to get the whole meaning. These songs enrich children's fantasy and imagination very much. Children can feel, touch, learn a lot about English tradition, habits, customs through them.

The other thing we should make provision for is that it is a very easy way to use listening or background hearing¹²⁹ of songs in English for learning the language. Most of us are hearing any kind of radio, or CD the most time of the day, so why should not we hear English songs with the children to help them being good in foreign language. It is not so easy of course, but there is a methodology based on background hearing we are going to discuss here. From the point of view of children, they do not usually play CDs alone – depends on age of course – but they usually love listening and hearing them at all.

1. What is Helen Doron Early English?

I am going to write a lot about experiences with Helen Doron Early English method so let me introduce the method at first. It is still not very well known method, because of copyrights. I am trying to discuss with Helen Doron personally to write a book about her and about her method, because I think it is well done and it would be great to have it published – to have a complex source for teaching about the method and for having a bases for deeper research. There exist a huge team of professionals who are working on developing the method everyday, so why should not we do an official book together.

I can introduce the method only in that way, how it is introduced on internet and by learning centres all over the world. Helen Doron Early English is for children ages 3 months – 14 years. It was developed by the British linguist Helen Doron. Sometime in

¹²⁹ We have to differentiate 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 recording 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 long-time memory. The effect of hearing is a bit different. Systematic and long lasting hearing causes that the information get to long-time memory and when you start to use them actively, you have them forever. That is why Helen Doron Early English prefers hearing.

70s, or 80s she got in love to a guy from Israel; they got married and moved to her husband's city – Karmiel. She started to teach English her own children at first and then some of their family friend's, neighbour's, stranger's children there and step by step she started to compose her own method. Nowadays, there exist a huge team of professionals – teachers, singers, dancers, psychologists, artists, graphic designers, economists and managers who are working on the method and developing more and more programs for children (Polly the Collie, Mathriders, Ready-Steady-Move, Supernature, Dadajoga, etc.).

Their full time job is to develop Helen Doron Early English method more and more. They teach, observe, study, make research, recommend, evaluate, analyse, comment and offer solutions, inventions, enrichments in pedagogy and in business too. They also care about learning centres and teachers. They provide a Teacher Forum, where they every week present some news, letters they got, experience they have, they answer teacher's questions about discipline, teaching materials, about how to teach some items better, in more effective way. There is also "prop corner", where teachers can inspire themselves. Everybody is welcome to participate. Each part has its "responsible person" who cares about it, who answers the questions. Teacher Forum is not the only support for teachers. There exists another system which has not only to map students, teachers, learning centres, but which is helpful in pedagogic. Teacher can find there and download tests, props, materials they need and also student's data.

2. Helen Doron Early English Methodology

Helen Doron Early English method is internationally acclaimed English learning system stimulating a child's natural ability to learn through repeated hearing at home, and playing activities in the class – creating a positive, fun-filled environment that gives children the ability to learn English as if it was their native tongue. Helen Doron Early English is a proven method which has benefited nearly half a million babies, toddlers and children worldwide, for over 24 years. Children are learning through fun.

In the beginning of each course, they get exclusive learning sets developed by experts inspire through song, music, movement, games, special activities and more! Helen Doron Early English method proclaims natural learning; it means that it promotes pleasure in acquiring new skills, by enhancing participation and motivation in all age ranges. It tries to make every child a winner by nurturing a child's natural disposition to learn through positive reinforcement and support builds self esteem and enhances confidence.

Helen Doron Early English method is an immersion system. Its basis is the child's hearing of CDs twice daily at home while playing, eating, dressing up, getting asleep – while doing something what a child loves or at least likes. The child absorbs, learns

the sounds, rhythms of songs, chants, language. All the structures will come to its mind without much effort, without any intentional studying. A child absorbs English without having an idea about its meaning. To learn how to understand those words is teacher's role. Teacher's task is to learn second language in the same way they were or are taught their mother tongue – by repeated hearing and by positive reinforcement.

The methodology fits into the framework of s Communicative Competence Model¹³⁰. Grammatical patterns are relevant to children's needs in real life. All the structures, vocabularies, pronunciation are taught and learnt in natural and very transparent way by songs, rhymes, conversations. Helen Doron Early English method does not use any drills, any grammatical exercises – attention is paid on acquiring the foreign language in the very same way as we learn our mother tongue. All the courses are based on age group needs and on their social, public needs. It means that lessons for older children include special preparation for schools and later for passing international language examinations too.

Helen Doron Early English uses "Suggestopedia" techniques¹³¹ too. They are mostly used with older children, to create multi-sensory, colourful, musical celebration of learning. And what are the similar patterns? Some of the basic elements of Suggestopedia include a rich sensory learning environment like pictures, colours, music. It also includes a positive expectation of success and the use of varied range of methods like dramatisation of stories, music patterns, acting – moving during singing songs and games, etc.

3. Repeated hearing principle

All the courses are based on repeated hearing principle. Children learn songs, chants, conversations, vocabulary by heart in unintentional way at home. When they come to the class, they have usually no idea about the meaning. The children are learning the meaning of the sounds already heard through funny games and activities as opposed to translation. It is because we want a child to think in English directly, not to perceive English as a translation of his mother tongue. We want it to feel, think, live in English at home, in the car, in its bed in our learning centres. The most important, I think, is that the learning must come naturally, spontaneously, in non-threatening environment as in Content language integrated learning (CLIL).

Children love Helen Doron Early English method right from the beginning, because they are successful. Although they are not usually all of them, but they feel like they are successful. Teacher's role is to praise and encourage them as much as

¹³⁰http://books.google.com/books?hl=sk&lr=&id=xcKovs8jfgkC&oi=fnd&pg=PA53&dq=Communicative+Competence+Model&ots=IKiG2DmXgF&sig=25GAqnu_dJAXFFW7DeF6c0DiA#v=onepage&q=Communicative%20Competence%20Model&f=false

¹³¹ Read more about it on <http://www.jwelford.demon.co.uk/brainwaremap/suggest.html>

possible. It motivates the children very much and assures their progress. Their obvious enjoyment and fast progress motivate the teacher to give more in return. It sounds a bit idyllic, but it works like that honestly. It works on 99 % when they are hearing as they have to.

It sounds now like everything is about hearing. Yes, it is and likewise it is not. It is what the copyright is based on. But why it isn't? There were some experiments in Poland to adopt the hearing part of the method and teach French in similar way. They developed books, CDs and they are still teaching this way, but it does not work as much as Helen Doron Early English method works for English. Why? Background hearing is very important, probably the most important part of Helen Doron Early English method, but student's sets and their content (songs, chants, vocabulary, etc), teacher guides and all the other included additional patterns are developed in such a smart and complex way that it cannot really work without having all the knowledge that Helen Doron and her team has. She has a linguistic education, but she also cooperates with many psychologists, pedagogues, experts from different branches. Twenty five years long, she is studying many new researches' results which have something common with children and their ability to learn things, to enrich their knowledge and skills. She is still working on new programs and on enriching the old ones too. She is the teacher, mother, scholar in her heart. Business is only another part of her work.

4. Helen Doron Early English courses

Courses based on Helen Doron Early English method are arranged for ten following years: seven years of spoken English for children, toddlers and infants (optional reading and writing) plus three years of spoken English plus reading and writing for older children. The method and the teachers pay attention to details. Children learn to cultivate the proper pronunciation, accent, grammar and vocabulary of native English speakers.

Courses are for groups of 4 – 8 children – not more, not less of them. In groups with less than four students is not enough passion, enough energy and bigger than eight members groups are too big for paying personal attention to the children. Less than four students do not create group dynamics. It is harder to keep the energy level with fewer students. They are not also very able to play games, to cooperate, to communicate, to socialize, identify themselves in their classmates; compete together. There exists another course called Collie the Polly intended to kindergartens or a Supernature course for schools which are done in bigger groups (ten and more children). They are based on Helen Doron Early English methodology, but they are not as effective as Helen Doron Early English courses are.

Helen Doron Early English courses are developed according to age groups and children knowledge (beginners, non-beginners) to ten different kinds. Different age

groups have different songs, pictures, arts and crafts tasks, grammar patterns, chants, etc. Courses are very attractive for the children. From my experiences, I can say that it is not only about having different kinds of pictures or vocabulary. Interesting is the choice of songs, movements, melodies in student's materials. It happened many times to me that the parents were crazy about some songs and children loved them instead of it. Those songs are intended for children, not for parents, or maybe children love them, because we enjoy them so much during our lessons. The rhythms, contents of songs, movements we do with them are very suitable for each age. For example: we have lullabies and "peekaboo" songs for babies and infants and rap songs for teenagers. Songs are also very well developed in the way of grammar patterns, phrases, vocabulary included in them. They have repeatable tendency which help children to remember and to ensure their knowledge. The patterns used in the songs are appropriate for the children's age and useful for their life. The songs are sung by Helen Doron personally or by her daughter. It means that the words there are hundred percent well pronounced, because of her linguistic education.

5. Parents' role on Helen Doron Early English learning process

Because of the very early age of children parents have a big portion in the process. Their main role is to play CDs at home, or at least control children if they are playing them. Parents are also present in our Helen Doron Early English classes. They're forbidden to speak Slovak, they have to speak English or not at all.

With the children to two years, they are those, who are working, playing, moving, dancing with their babies. The teacher is only a coach of the process. She or he shows the parents how to move with babies, what to do during singing the songs, she/he helps them to understand the taught subject properly. This course is a bit different, because the teacher does something special. She/he informs parents about the reason of doing concrete activities and movements with babies in mother tongue. It means that parents are getting a bit of biology, psychology and pedagogy on the classes. After the course they know exactly how the process of their child's growth works.

It cannot be really said how long should parents stay in classes. It is not compulsory and it really depends on each learning centre, but mostly on the teacher. We are having teachers who teach 2, 5 – 3 year olds without parents. Most of the centres have the parents there until the age of four or five. The children are of course able to stay there alone, but parents can very much help with arts and crafts activities, with children's personal needs (e.g. being thirsty, going to toilet) and with discipline too. Helen Doron Early English lessons are very quick, dynamic and there are very many things to be taught in 45 minutes, so there is not much space for

solving these little needs when the teacher wants to teach as much and as good as possible.

On the other hand, in certain age which really depends on each child are children better without their parents. It does not mean that the parents have negative influence on the children or that they behave them in a wrong way. They are just speaking more, they are better concentrated, sometimes they are less violent – I would say they like working independently. To be honest, some children feel less forced by parents, less controlled, more free to play in English. They are not so aware to make a mistake, when their parents are not there. Of course, the first lessons are difficult for children and for teacher too, but then it is going to be better and better. Some of the children are crying, they are violent sometimes, they need to help to open their books, they miss their parents, but in very short time they are able to do all those things alone, without any help, without disturbing the others. When they are violent, when the teacher has discipline troubles in the group he or she can set the rules with the children and when it do not help it can be solved with or by parents.

Only when there is a group without parents, you can feel a group dynamics there. The social dynamics of small groups allows children to form friendships, experience a sense of being a part of the group and expressing his or her point of view. Social skills also help to build character, enhance self-esteem and promote patience and empathy. They are motivated to cooperate with their peers, so they start to use English in the way which is meaningful for them. I think that being alone in the class also exercises their emotions, what is very good stimulator in learning and memory retention. When they are emotionally invested, children pay attention, listen harder, and participate willingly.

6. Helen Doron Early English teachers

Helen Doron Early English teachers are carefully chosen specially trained teachers. They are trained by teacher trainers who are regularly trained personally by Helen Doron. They are only about twenty six of them all over the world, because they have to be the best ones, they have to have very many experience. They have meetings ones in two years in Israel, where they try to develop new teaching techniques, or just enrich the existing ones. They still work as teachers, but they train new teachers too. They are those, who are coming with new ideas and who are collecting the ideas from city to city, from country to country. They present them then to Helen's team and they are discussing them afterwards.

In Slovakia and mostly all over the world, new Helen Doron Early English teachers are trained twice a year – in August and in January. New followers have to pass through 5 days long training accredited by Ministry of Education of Slovak republic. It is very intensive training fully done in English. After the training they are allowed to

teach only 5 types of Helen Doron Early English courses. For the other five courses, they have to attend and pass another one or two-days trainings. There also exist some additional courses, like Song seminar, Story telling seminar etc. These seminars are focused on single patters. Their goal is to help teachers with some specific problems, to give them new ideas, new inspirations, to help them being better. Every seminar offers an open space for discussion, for sharing ideas, problems, for searching and finding the best solutions. It means that most of the teachers are trained twice a year for different courses. They have a chance to meet another teacher and teacher trainers and discuss their problems and experiences from their teaching.

What is more, they meet their colleagues from all over the world ones a year on Annual Conference, where everybody has to attend and participate. There are presented news, hot themes that have to be solved. There are always some workshops, some creative and useful activities for teachers and learning centre's owners too.

The other very big plus is that there exists a weekly Teacher Forum available for all teachers and *News you can Use* written by Helen and her team at least ones a year. In a weekly Teacher Forum are discussed problems, questions, ideas, props, all usable problems. We discussed the Teacher Forum earlier. In *News you can Use* you can find both theoretical and practical pedagogical information, news from centres all over the world, interesting letters sent to Helen Doron's office by teachers and parents too. There are also published some news about Helen Doron Early English method or the other programs. You find there experience of teachers, teacher trainers, anniversaries, different events, etc.

Of course, the support works on national level too. Slovak Helen Doron Early English teachers discuss with more experienced teachers in their Learning centres, in other Learning centres and with each other too. They share ideas, props, and experiences on the national and on the international level too.

I cannot honestly speak in place of all Learning centres all aver world, but here, in Slovakia we are trying to choose the best teachers, because we are proud on being a part of a huge team and we want it to work perfectly for many years. Our teachers are great in English, very fine with children, has to be good enough in singing, moving and dancing. They don't really have to be the best prop makers, but they are good enough. Our teachers love teaching, love children and they're getting enough support to be happy and successful. They have to have their inner child still present in their minds, in their behaviour, in their lessons. They cannot be teachers without having a lot of love in their hearts.

7. How does Helen Doron Early English work in Slovakia

The first learning centre was opened in 2005 in Bratislava – Ružinov. Four years later there are more than twenty centres in Slovakia with more than one thousand six hundred students. Many of them are proceeding from one course to another course right from the beginning of this method coming to us. The growth is huge. Slovakia doubled in 2008/2009 the number of students. Still more and more children are coming and enjoying Helen Doron Early English method.

There also exists support on country level what means that we have a Slovak webpage¹³², we are communicating through emails, by phones, we meet together and we share the experience. The system work on Franchise principle, so it is a huge communicating network. Every pattern has to be seen by everyone and approved by Master Franchisor, by Helen Doron's team. From pedagogical point of view, there is no competition, there is mostly cooperation.

In Slovakia, we do not teach Mathriders¹³³ now, because it is too difficult to translate all the books into Slovak language. The other thing is, that it is not sure; if there will be enough interest into this program too. Not many parents in Slovakia think about the importance of Mathematics in their child's life.

It is very the same with Ready Steady Move program¹³⁴, which was developed in English language, but is mostly about moving. There are very many possibilities to take movement courses in Slovakia, so I think it would be probably difficult to sell it here.

Polly the Collie¹³⁵ is taught here for two years. It is a system of two, very soon coming three years of following courses. There are about ten centres; it means ten cities in Slovakia, which got trained teachers in their centres. It is a nice, playful, effective program set for kindergartens. It is based on Helen Doron Early English methodology, but it was adapted to bigger group. It is not as effective as Helen Doron Early English courses, but it is still much better than some courses offered in our kindergartens.

In Slovakia, we started to think about Supernature¹³⁶ course too. That is a program for the first and second year of primary schools. It has not just started here yet, because it needs some time to get it accredited and to realise how to do it in praxis really. Supernature can be used as a part of teaching process in primary

¹³² See <http://www.helendoron.sk>

¹³³ See <http://www.mathriders.com>

¹³⁴ See <http://www.ready-steady-move.com>

¹³⁵ See <http://www.englishpolly.com/> or <http://www.english-polly.sk/> and a little example on http://www.youtube.com/watch?v=V1vptdnb-k&feature=Playlist&p=B6DFFF42886DE46A&playnext=1&playnext_from=PL&index=8

¹³⁶ See <http://www.supernature1.com/> and a little example on <http://www.youtube.com/watch?v=f0rQDqfn9S8>

schools or it can be used only as an after school activity. This is still in process of mapping the situation, but we hope to have it here next school year.

8. Learning English through songs right from the birth

There are still quite many people who think that learning foreign language together with mother tongue could influence babies and infants negatively. To be honest, it is other way round. We all know very many bilingual families which taught their children both languages together from their birth. These children do not usually have any troubles in speaking two or three foreign languages with appropriate person, or in different situations. They are doing it without much effort, without thinking about it. They just know them and use them.

It is scientifically proved, that children who started to use their brains in very early age are smarter. As Elizabeth Lloyd Mayer,¹³⁷ a psychoanalyst at the University of California, Berkeley said ones; scientists are confirming what teachers have long suspected: Music not only touches people's souls, it also shapes growing minds. She said that when children sing or play music they become better readers, thinkers and learners. The more we discover about how the brain works, the more we recognize how crucial music is to children's learning. I think that it is very individual, but children are at least able to do some things later at school with much less effort.

Our and mostly the baby's brain is producing very many, lets say, too many neurons. When there are not developed connections between them, neurons are lost. It is very easy formula – "use it or lose it".¹³⁸ What does it mean? If a baby starts to use its brain as soon as possible, its neuron connections are joining together it means that the brain get better developed.

But, when is that "as soon as possible"? When we look at Glenn Doman's research¹³⁹ about a human brain, we will find out that the largest growth of human brain is from birth to 9th month and than to 231st month (19 years). It means that "as soon as possible" really means right from the birth. If parents knowledge is big enough to teach their babies alone, I would say, do it right from the birth, do not waste the time. There are also some running researches about learning in prenatal age, but let this for another discussion.

Of course, teaching has to be done in an appropriate way. There are also some non-professionals, or better said too active parents who tried to teach their babies and they were not successful or they caused their children some troubles. The most

¹³⁷ See MAYER, E. L. 2008. *Extraordinary Knowing. Science, Scepticism, and the Inexplicable Powers of the Human Mind*. February 26, 2008, p. 150.

¹³⁸ It is interesting, that when you look at R. D. Field's research from 2005 published as *Making Memories Stick*, he is speaking just now about things that Helen Doron Early English method is using for over 20 years.

¹³⁹ See DOMAN, G. – DOMAN, J. 1993. *How to Multiply Your Baby's Intelligence: More Gentle Revolution*. Avery.

usual mistakes are: forcing babies – children, using inappropriate teaching materials, being critical to them, random – not systematic teaching, etc. Children, or rather said most of the human brains are scheduled to do what they cannot and people do not want to do what they have to. So, when the parent force the child like “you have to listen, you have to learn English” they definitely would not like to.

Children’s motivation is different. Adults learn English, because they need it for their jobs, or they would like to get a better one or they rarely just want to learn it. Children are doing only what they like, what they enjoy. It means that forcing does not work here.

Parents do sometimes feel that they are good enough in English to teach their children. I am not against this solution. It is very nice when the parent is able to work with the baby in foreign language. But it is a bit tricky. They must be very careful to do it systematically and when they want to help themselves by any teaching materials, they have to choose the appropriate one. Here we are turning out with another problem. There are no, or only a few appropriate materials for babies and infants on the Slovak market. Only some special language schools have some and they sell courses, not materials. It is the same in Helen Doron Early English learning centres.

It means that when parents would like to teach their babies alone, they have to create their own system. Of course it has to be system. When they teach them without repetitive principle, without showing touching, tasting things again and again in Content language integrated learning (CLIL) way, they would not remember it. I studied English, I was abroad for some time, I had experience with babies, but I did not feel like I would be able to teach my baby alone, without any guide before I started teaching by Helen Doron Early English method. I missed any working system.

So, how to do it then? What is the right way of doing it? The answer is very easy – do it as natural as possible, do it in the same way as you teach them the mother tongue, do it through the songs, rhymes, signs, pictures, real objects, love, stimulation, touching, relaxing, through having fun and do it systematically. When you cannot do this alone, you should visit any school, learning centre, any professional.

Let me compare it a bit with Content language integrated learning (CLIL)¹⁴⁰ way of teaching. Content language integrated learning method is mostly intended to secondary schools and for adults, but as S. Pokrivčáková¹⁴¹ presented in *Inovácie vo vyučovaní cudzích jazykov: CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie* it is very

¹⁴⁰ See POKRIVČÁKOVÁ, S. – MALÁ, E. 2004. Developing plurilingvism in Slovakia. The CLIL method A starting point. In: *Profile: Issues in teachers' professional development*. Roč. 4, 6 (2004). ISSN 1657-0790, or a very brief summary on www.saaic.sk/Euroopska.../Pokrivcakova-CLIL-Blava-26092005.ppt

¹⁴¹ POKRIVČÁKOVÁ, S. 2007. *Inovácie vo vyučovaní cudzích jazykov : CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, p. 20. ISBN 978-80-969641-0-9.

suitable for smaller children too. I would say that the ways how are Helen Doron Early English taught are very same in some principles. They are not really in the new context, because they learn the more or less same things in their mother tongue at home or in their kindergartens. But some things are new for them. Right from the very start they get some encyclopaedic knowledge¹⁴² (names of flowers, trees, frogs) which they usually do not know in their mother tongue. Helen Doron Early English learning centres try to create as natural environment as possible. Of course we cannot see how the caterpillar is getting to chrysalis and to butterfly, but we can show it to the children on internet or we can expose them just some pictures. The content is adjusted to each age group, but demands on the child are very high right from the beginning. Children are not interested in language, they are focused on the content of the game, picture, fairy-tale, art and craft activity. They repeat, communicate, use the phrases they heard at home from CDs and they do not care about structures. They use them without having any idea of their existence. They will find it out later.¹⁴³

9. Appropriate ways of teaching babies (0 – 2 years) through songs

People do not usually start with teaching their children so early, because they think they should start speaking at first. They cannot imagine their child would be able to speak and sing, or at least understand more than one language in the age of about two years at the same time. Those who start to do it alone stop usually very early, because they don't have enough feedback to continue. What is the feedback when they do not speak at all? One of the possibilities is to wait till the infant start to speak and you will find out how much was he or she able to learn, but it is not very motivating for the parent.

The great thing is using the same props, movements, signs during singing, or listening to the song. A baby in this age loves routines and what is more a baby is then able to express itself when it wants you to play a concrete song. The ability of the baby to express itself is very important. There was done a huge research about baby signing¹⁴⁴. There were developed some courses for teaching baby signing and they are very popular today. We use signs everyday without realising it. We ask people to be silent or to speak more loudly by a signs, we can ask somebody to come here or to stay by signs, we can evaluate people positively or negatively by signs. Signs are also used in traffic, on public places, at schools, everywhere, so why should not we teach the babies signing. Helen Doron Early English method also uses much

¹⁴² See DOMAN, G. – DOMAN, J. op. cit.

¹⁴³ For comparing both methodologies were used characteristics by Silvia Pokrivčáková and Danica Lauková from POKRIVČÁKOVÁ, S. – LAUKOVÁ, D. – VINOHRADSKÁ, N. – ILLÉŠOVÁ, M. 2008. *CLIL – plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, p. 10. ISBN 978-80-969641-2-3.

¹⁴⁴ See <http://www.signingbaby.com/main/>

signing¹⁴⁵, not only for baby courses. A child would like to express their needs and feelings much sooner than it is able to speak. It is great when child is able to sign that it is hungry, thirsty or wet. It is very useful and a big fun for children. From the point of view of a parent or a teacher, it is a kind of good feedback when the child is able to sign what you say in English.

When I am teaching babies in this age, it is enough for them to hear just few tones of the song and they start signing, clapping, or they lie down, or whatever is suitable for each song. When the babies are only few months old and they cannot really move it is enough when the parents move with them. How you can see, it is not only about teaching foreign language, but about developing their vestibular system, their bodies, teaching them how to express themselves without any words etc.

I, as a Helen Doron Early English teacher, can inform you just about the research – experience from one year of observing and using this method. To be honest, it is very well developed, complex method based on many researches¹⁴⁶, so it cannot be very much compared with traditional understanding of teaching. Helen Doron Early English's much more similar to Content language integrated learning (CLIL) than to the traditional way of teaching foreign languages.

Let me share some experience with this age group. I taught one group of children in the age group I wrote about earlier. When they started they were from 9 months to 13 months old. They were always very happy to come to our centre, to meet with other children, to learn English. Helen Doron Early English method is based on background hearing and it is very easy to see who is hearing at home and who is not. Those children who are hearing CDs twice daily as I ask them are very interested in teaching process, in the songs recorded during the lesson. After one month of teaching (4 classes, 30 days of home hearing) the children were coming and asking for songs they would like to listen and to dance on. Of course they told it the way they were able like when they said “bye bye”, or they just started waving for *The Waving Song*¹⁴⁷ or “gol gol” – for a lullaby called *Golden Slumbers*.

I was very happy about their joy and success and then there happened two things I did not expect at all. The first was that the 10 months old child told me “kangaroo” (surely in her funny way) when I showed her a puppet. I was shocked and unfortunately I showed my feelings in a strange way. Her mum said just, of course, she is saying it at home too. After this moment, she stopped speaking to me. I realized it 9 months later when I heard her coming and galloping all the time with her grandmother. When she saw me she stopped. Yes, I made a big mistake to show such

¹⁴⁵ You can see the results on <http://www.youtube.com/watch?v=J8e3AKiOs7M>

¹⁴⁶ Learn about it on <http://www.helendoron.sk>, or <http://www.helendoron.com>, or few pages later in a brief summary about the method.

¹⁴⁷ You can find it on http://www.youtube.com/watch?v=LD_jAyAS8JI

big emotions in front of her. She understood it unfortunately negatively. But she said it! On the other hand, she is always very concentrated staring at me showing her the things, toys, pictures. She is singing and playing with the others and she is saying some words when she wants. I am sure that she learns that she knows a lot. She probably needs some time to express it actively and aloud in the class. It has also something common with her character and behaviour.

The second positively shocking experience happened in quite same time – in about 2 months of teaching (8 classes, 60 days of home hearing) I asked 1,5 year old girl to close the door – in English of course. She stared at me at first, because we have not had this command in our books. When I said it for the second time, she did it. We all were like frozen looking at her and evaluating her for it. I didn't want to make the same mistake of course. There are my concrete experiences, my big-little successes.

So what is the final of this? You can do very much with your baby through positive motivation. Children can learn very much.

The whole Helen Doron Early English teaching for babies is based on songs, on different kinds of them, on different genres. They are important for babies, because they love them. We cannot forget on the fact that teaching and learning through songs is very natural and a participant learns the sound, rhythm, intonation of the language without having an idea about it. They are also important for parents, because they do not have to speak much English at home when they are not able – they can just play the CD. Children love dancing and moving with their parents.

There exist very many nice traditional English songs which are sung to babies in England. It does not matter really if they are nonsense songs or not. If all the words from the song are introduced in the Content language integrated learning (CLIL) way – through real objects, pictures, movements it will definitely function. It is interesting but children love the traditional songs although we do not. It usually functions with songs and connection between adult and a child in the way like when the parent or teacher love one song, children love it too, but my experience says that it works differently with traditional songs. Children are maybe able to feel that intercultural moment there.

We spoke about many important features of using songs, but there is one more very important for Helen Doron Early English teachers. It can probably work in traditional classes, but we, Helen Doron Early English teachers, feel it very much. It works with this age group, but with older children too. Playing or singing songs is a great solution for discipline problems. All the children – instead of those who are not hearing at home – stop running, speaking Slovak, doing inappropriate things at the moment they listen the song which they heard so many times at home. They are calmer and I cannot say that all of them are singing, but they are at least moving, dancing or looking at me how I am singing and moving.

There is one more thing doing teaching foreign language in language schools, learning centres, kindergartens more successful than teaching foreign language at home. Children feel less forced in group of other children. They are happy when they are with other babies and they feel free to play, sing, dance, make silly things with their friends. There are many Helen Doron Early English teachers round the world who are able to teach their children alone, but they are coming with them to learning centres. The group dynamics, a natural fight between children, competition is missing very much in an individual teaching process.

10. Infants and kindergarten schools

The very young children in age of 2 up to, lets say, 5, 5 years old are a bit different. They can speak, they can easily move, they just love singing. They are usually repeating everything what you or the others say, what they do and they have fun in doing it again and again in the same or similar way. That is still a great basis for teaching them whatever you would like to, so why not foreign language. We can again work with all kinds of songs – traditional English songs, original author's songs for English or American children, adapted versions of those songs, intentionally developed songs for language teaching. I think, when we would like to choose some from internet or from some shops, we should be very careful about at least three things:

- 1) pronunciation;
- 2) target group;
- 3) appropriateness.

It is very important to record those songs where the singers have perfect pronunciation. A parent, as usually not native speaker does not have impeccable pronunciation, so a child has to hear faultless one at least from the CD. There are many CDs on the market and songs on internet recorded by not natives with terrible pronunciation. The songs should be sung by English linguists, because we would not like our children to get bad habits which are so difficult to wean away.

By target group is meant, that there are many free songs on internet and some CDs on market too that are intended to English children. I think that playing too many and too difficult English songs without introducing any vocabulary could be motiveless for a child. And we came back to systematic teaching / learning foreign language. Not all English children songs are suitable for not English children who are learning English.

This has something very common with appropriateness. Parents sometimes record their children everything what they find on internet or in shops. They are then coming to our Helen Doron Early English learning centres and they ask us how our songs are different from those they bought. They cannot see the difference alone.

There are almost the same songs, but they are usually intended for age 0 – 15 together. The little infants are not able to move, understand to do anything with those songs. They just do not like them very much; they ignore them instead of hearing or listening them. Songs in Helen Doron Early English learning student's sets are carefully chosen for each age group and everybody can see how it works on lessons.

Few lines ago, I defined quite a big age group of children. Their behaviour differs a bit inside the group I established here. The big group could be, according to their age and behaviour, divided into two smaller groups: 2 – 3, 5 and 4 – 5, 5 years old children. The 2 – 3, 5 years olds are usually very clever, skilful, notable, but only when they want to. I have little students, who are speaking all the time on classes and at home, those who are repeating, singing, playing, speaking only on classes, those who are speaking only at home, those who are naming things in real life and those who are not speaking at all. It is the same with singing songs and moving. Sometimes they just do not want to move, but why to force them, it is enough when they watch.

The older ones 4 – 5, 5 years olds are a bit different. Those who are attending our courses for longer (second or third year) are usually very happy in moving and singing. It is a natural process for them, so they do not handle with it at all. They have no prejudice to do it. Those children who just started in this age do not have their moods so often, but they are more aware of singing aloud. Of course it really depends on the group and on the home hearing process as well. On the other hand, I cannot say they learn less than the younger ones. They are moving, signing, following the song verses without much effort. Most of them just do not like singing aloud, I think.

I spent very much time thinking about why some children are speaking and singing and the others not, but I think they are all personalities who like or dislike singing. Most of the troubles which teachers would to solve or improve are easy and natural. There are usually still the same reasons: parents are forcing them, they are not hearing at home, or sometimes they have just too many songs to remember – in Helen Doron Early English classes, in kindergartens, at home, etc.

Let me share one more experience with the smaller children (3 – 4 years old). I have a group of children who started 2 years ago the first course in ages of 8 month – 1 year. So they are at the end of second year of learning and I did not feel they know more than those who were only at the end of the first year of studying. I felt it rather opposite and I was pretty disappointed of it. After some time I found out why is it like that. When I asked them as a group, not many of them answered or participated on songs. When I asked them personally, they told me the word, the sentence, almost everything. They knew all the songs, chants, vocabulary we have had, but they did not cry it aloud as the other groups did, because they did not understand why they

should do it. English is so natural for them, that they do not understand why to say the words, sing the songs again and again when they know them.

The children usually choose only those songs they like most and they sing and dance only on those. I determined it in the similar way I discussed earlier. Let me write about a concrete example: In the group I mentioned earlier I have a bilingual girl learning English as her third language. Always when I ask her to do something, she looks at me in a very reserved way. Ones, I had less children in group so I had more time for her and I paid more attention to her behaviour. When I asked her for the first time, she did not answer, but for the second time, she did. She knew all the words, all the songs and when I asked her something we had not learned at all she answered too. So I think these children are just tired from repeating the same things again and again when they know them. Understanding, speaking, singing in English is just very natural for them. I do not want to say they know English as good as their mother tongue, but try to imagine that you are a child and somebody is asking you to repeat one word or song again and again. Would not it be weird for you?

When I realised this, I stopped forcing them, asking them the same things for many times. It is enough to know, to be persuaded that they have appropriate English knowledge. It is much more important to evaluate them for little successes than to force them to speak more and more. They will do it when they would like to, when they will find it important, when they will need it. And it is the same with all age groups.

11. School age children

The older children from age 6 – 14 years, as we all know, are not very happy about singing. Instead of the fact, they like the songs and they do like singing them too, they are usually ashamed of singing aloud, of singing in the group. Very much depends, of course, on family situation and their habits, child's personality, atmosphere in the group and on the teacher too. It is very interesting situation. The Helen Doron Early English method has very good system how to push children to sing without any negative effort on them. Those ones who are hearing CDs really honestly are less awkward of singing in our Helen Doron Early English language classes. They love the songs, they do not want surely to show it to their classmates, but when the teacher starts singing they sing with him, because they naturally know the song, so they sing it. The question is, if it is so important that they sing. Is not it enough to know that they know the song, that they understand all the words there? It happened to me very many times, that the children did not want to sing. I was the only one singing and they were just following the movements and doing crazy thinks withal.

I have a group of six boys and one girl in age of 5 to 8 and they do not like singing very much. I was crazy about them many times, because they are just very violent

sometimes. In the beginning, some of them were singing, but by the time they all stopped. I did not want to accept it, so I tried many things to motivate them. The only thing that worked here was not really pedagogically correct system of giving prizes (stickers, sweets, etc.). When I told them, that who will sing that one will get something, they all started singing. The final from this situation for me is that I am not forcing them to sing anymore. I know that they know the songs and it is enough. They are singing those songs they like and with the others, they are only moving. Many of them are singing for themselves silently.

12. The research details

These experience and statements are coming from one year of studying, observing and teaching by Helen Doron Early English method. I became a Helen Doron Early English teacher on August 2008 and by this time I was teaching about 70 students for a year. I have passed one complex five days long Teacher Training Course which included whole Helen Doron Early English methodology and which allowed me to teach children from 19 months to 10 years, one two days long Baby Best Start course for children from 3 to 19 months old and three more one day courses for older children. It means I have taught many children, I tried to solve many of their problems not only with English, I understood the whole methodology very much. On the other hand, I tried to get better Helen Doron Early English teacher, so I observed few classes taught by different Helen Doron Early English teachers, I discussed a lot with other colleagues, I observed and participated on few conferences and I studied some other methodologies – ways of teaching very young children. Most of all I started to study Content language integrated learning (CLIL) to compare both methods. I have to say that Content language integrated learning (CLIL) is very wide and complex system, so it needs more time than a year to compare all little patterns of both systems.

Literature

- ABBS, B. 1995. *The Music Box : Songs and activities for children*. Longman. ISBN 0-582-25597-X
books.google.com/books?hl=sk&lr=&id=xcKovs8jfgkC&oi=fnd&pg=PA53&dq=Communicative+Competence+Model&ots=IKiG2DmXgF&sig=25GAqnu_-EdJAXFfW7DeF6c0DiA#v=onepage&q=Communicative%20Competence%20Model&f=false
- DAKIN, J. 1993. *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-52129-7
- DOMAN, G. – DOMAN, J. 1993. *How to Multiply Your Baby's Intelligence: More Gentle Revolution*. Avery.
europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
- HARROP, B. 1994. *Okki-tokki-unga : Action songs for children*. London: A & C Black. ISBN 0-7136-4078-2

- MACHAČ, J. 1968. *Zpíváme anglicky* [Let's have an English song]. Praha: Panton.
- MAYER, E. L. 2008. *Extraordinary Knowing (Science, Scepticism, and the Inexplicable Powers of the Human Mind)*. February 26, 2008, 320 p.
- PAPA, M. 1995. *Famous British and American Songs : and their cultural background*. Longman. ISBN 0-582-79088-3
- PAUL, D. 1998. *Songs and Games for Children*. Oxford: Macmillan Education. ISBN 0-435-29082-7
- POKRIVČÁKOVÁ, S. – LAUKOVÁ, D. – VINOHRADSKÁ, N. – ILLÉŠOVÁ, M. 2008. *CLIL: plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-969641-2-3
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2007. *Inovácie vo vyučovaní cudzích jazykov: CLIL, plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, ISBN 978-80-969641-0-9
- POKRIVČÁKOVÁ, S. – MALÁ, E. 2004. Developing plurilingvism in Slovakia. The CLIL method A starting point. In: *Profile: Issues in teachers' professional development*. ISSN 1657-0790. Roč. 46.
- Songs and Dances of England [Piesne a tance Anglicka]*. London: Wise Publications, 1982. ISBN 0-7119-0101-5
- www.clilcompendium.com
- www.englishpolly.com/
- www.english-polly.sk/
- www.helendoron.sk
- www.helendoron.com
- www.jwelford.demon.co.uk/brainwaremap/suggest.html
- www.mathriders.com
- www.ready-steady-move.com
- www.saaic.sk/Europaska.../Pokrivcakova-CLIL-Blava-26092005.ppt
- www.scientificamerican.com/article.cfm?id=making-memories-stick
- www.signingbaby.com/main/
- www.supernature1.com/
- www.yamaha.com/yamahavgn/CDA/Catalog/Catalog_GSX0XX.html?CTID=217500
- www.youtube.com/watch?v=LD_jAyAS8JI
- www.youtube.com/watch?v=J8e3AKiOs7M
- www.youtube.com/watch?v=V1vptdnb-wk&feature=Playlist&p=B6DFFF42886DE46A&playnext=1&playnext_from=PL&index=8
- www.youtube.com/watch?v=f0rQDqfn9S8

Táto kapitola vznikla vďaka projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL

AKTIVIZÁCIA ŽIAKOV NA HODINÁCH CUDZIEHO JAZYKA

Danica Gondová

Od septembra 2008 sa realizuje na Slovensku reforma školstva, ktorej príprava začala hneď po revolúcii 1989. „Cieľom reformy školstva je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humanistickú výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je kladený dôraz na aktivity a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia“¹⁴⁸.

Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z., prijatý 22. mája 2008, zdôrazňuje zmeny v obsahu vzdelávania, ktoré musí byť podriadené „hľadiskám kognitívneho rozvoja osobnosti žiaka“¹⁴⁹, podčiarkuje význam nadobúdania kľúčových kompetencií, ale aj význam štúdia cudzích jazykov. Zákon požaduje, aby žiak nadobudol komunikačné schopnosti nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku a aby ovládal „aspoň dva cudzie jazyky a vedel ich používať“¹⁵⁰.

V tejto súvislosti si štúdia kladie za cieľ na základe odbornej pedagogickej, didaktickej a lingvistickej literatúry analyzovať problematiku využívania aktivizujúcich metód pri vyučovaní cudzích jazykov na stredných školách a prezentovať teoretické východiská aktivizujúcich metód, ktoré podporujú a umožňujú osvojovanie si komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku.

1. Vymedzenie pojmov

V prvom rade by sme chceli vymedziť pojem **aktivita žiaka**. Každá vedná disciplína chápe pojem aktivita odlišne a termín aktivita sa bežne vyskytuje synonymicky k pojmu činnosť. V pedagogickom procese sa pojem aktivita používa „pre tú skupinu činností, pri ktorých musí človek prejsť vyššiu úroveň iniciatívy, samostatnosti, musí vynaložiť väčšie úsilie, postupovať energickejšie, byť celkovo výkonnejší a efektívnejší. V tomto zmysle je žiakovo priznanie sa, ako učiteľ rieši úlohu na tabuli, kvalifikované ako nižšia úroveň aktivity, žiakovo samostatné riešenie úlohy v zošite ako vyššia úroveň aktivity“¹⁵¹. Podľa J. Maňáka a V. Šveca¹⁵² je aktivita „zvýšená,

¹⁴⁸ IVANČÍKOVÁ, J. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. Diferenciácia vo vyučovaní vzhľadom na schopnosti žiakov. In: PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, s. 140. ISBN 80-89018-89-0.

¹⁴⁹ BÁLINT, Ľ. 2007. K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. *Pedagogické spektrum*, 2007, č. 1, s. 61, ISSN 1335-5589

¹⁵⁰ Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z., MŠ SR, 2008, s. 5 [cit. 2008-11-08]. Dostupné na internete http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

¹⁵¹ PRŮCHA J. – WALTEROVÁ E. – MAREŠ J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 19. ISBN 978-80-7367-416-8.

¹⁵² MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 153. ISBN 80-7315-039-5.

intenzívna, spontánna alebo uvedomelá činnosť žiaka, ktorej cieľom je osvojiť si príslušné vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a spôsoby chovania“.

J. Skalková¹⁵³ chápe pod pojmom aktivita žiakov vo vyučovaní „určitú úroveň dynamiky ich činnosti, ktorá závisí na uplatnení a pohyblivej väzbe takých komponentov, ako je anticipačný význam cieľa činnosti, systém motivačných činiteľov, náročnosť úloh na kognitívne procesy a napätie vyplývajúce zo sociálno-psychologických tendencií, a to v podmienkach didaktických situácií.“

V našej práci budeme pojem aktivita používať v súlade s definíciou J. Skalkovej a napriek komplexnosti pojmu budeme o aktivite hovoriť len v zúženom slova zmysle. Pod aktivitou žiaka budeme chápať praktickú alebo teoretickú činnosť žiakov vo vyučovacom procese.

Pre účely našej štúdie je dôležité zadefinovanie pojmu **vyučovacia metóda** a to najmä z toho dôvodu, že termín metóda nie je vždy chápaný jednoznačne, pretože sa ním často označujú aj techniky, postupy, operácie, úkony apod., ale aj komplexné postupy, výukové koncepcie, modely a projekty¹⁵⁴. Okrem toho existujú rozdiely v chápaní vyučovacej metódy vo všeobecnej didaktike a v odborovej didaktike cudzích jazykov.

Dôležité je rozlíšenie metód na metódy v užšom slova zmysle a metódy v širšom slova zmysle: „Metódy v užšom slova zmysle si nekladú za úlohu naučiť v *plnom rozsahu*. Môžu plniť len čiastočné úlohy vo vyučovacom procese. *Metódy v širšom slova zmysle* sú organickým, funkčným zložením metód v užšom slova zmysle. Ide potom o zložité *metodické systémy*, a metóda v užšom slova zmysle je časťou metodického systému, ktorý zaisťuje úplné poznanie, t. j. vytvorenie požadovaných vedomostí, zručností a návykov. Metodický systém je teda komplex vyučovacích metód, ktorého úlohou je naučiť, tzn. zvládnuť učivo dokonale.“¹⁵⁵

Nejednoznačnosť chápania termínu metóda sa odzrkadľuje aj v používaní termínu metóda v didaktike cudzích jazykov, kde sa pojem metóda (method) používa v zmysle Mojžíškovej metódy v širšom slova zmysle a chápe sa ako praktická realizácia prístupu (approach). Pre metódu v užšom slova zmysle sa používajú pojmy technika (technique), postup (procedure), úloha (task), aktivita (activity), niekedy aj cvičenie (exercise)¹⁵⁶. V našej práci budeme používať termín metóda v súlade s jeho používaním vo všeobecnej didaktike na označenie metód v širšom i užšom slova

¹⁵³ SKALKOVÁ, J. 1974. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, s. 70.

¹⁵⁴ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit., s. 24.

¹⁵⁵ MOJŽIŠEK, L. 1988. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, s. 19.

¹⁵⁶ CHODĚRA, R. – RIES, L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-157-6; HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, ISBN 0-582-40385-5; REPKA, R. 1997. *Od funkcí jazyka ku komunikativnému vyučovaniu*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-89-1; SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education. ISBN 1-4050-1399-0.

zmysle¹⁵⁷. V pedagogickej literatúre sa stretávame s rôznou klasifikáciou metód, ktorá je v podrobne popísaná¹⁵⁸, a preto sa ňou nebudeme v našej štúdii zaoberať. Jedným z kritérií, ktoré sa pri klasifikácii používa je interaktívny aspekt¹⁵⁹, ktorý zdôrazňuje mnohosmernú interakciu. Z interaktívneho hľadiska potom hovoríme o **aktivizujúcich metódach**, ktoré mnohí autori uvádzajú ako samostatnú skupinu. Pretože práve aktivizujúce metódy rozhodujúcou mierou prispievajú k zvýšenej aktivite žiaka a k rozvoju jeho samostatného, produktívneho a tvorivého myslenia, budeme sa nimi zaoberať v ďalšej časti našej práce.

J. Maňák a V. Švec uvádzajú, že aktívne vyučovanie si vyžaduje angažovanú účasť žiakov na vyučovaní a ich zapájanie sa do vyučovacích aktivít. „Z tohto aspektu sa aktivizujúce metódy vymedzujú ako *postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele dosahovali hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov*“¹⁶⁰.

V lingvodidaktickej literatúre sme sa v súvislosti s moderným vyučovaním cudzích jazykov nestretli s používaním pojmu aktivizujúce metódy, oveľa bežnejšie sa používa pojem komunikatívne metódy. Pre účely našej práce budeme charakterizovať aktivizujúce metódy používané vo vyučovaní cudzích jazykov ako metódy, ktoré umožňujú samostatnú činnosť žiakov, mnohosmernú komunikáciu, vedú „k produktívnemu mysleniu žiakov a vyvolávajú u žiakov produktívnu aktivitu“¹⁶¹. Vzhľadom na špecifiká vyučovania cudzích jazykov, ktoré vysvetlíme nižšie, budeme rozlišovať aktivizujúce metódy na troch úrovniach:

- a) metódy, ktoré vedú k získavaniu explicitných vedomostí;
- b) metódy, ktoré vedú k získavaniu návykov;
- c) metódy, ktoré vedú k získavaniu sekundárnych zručností, ktorú sú cieľom vyučovania cudzích jazykov.

Ciele všetkých uvedených metód sú vyjadrené v pojmoch výkonu žiaka.

Z definície vyplýva, že v cudzom jazyku považujeme za aktivizujúce metódy tie, ktoré

- a) umožňujú proceduralizáciu poznatkov, t. j. vytváranie návykov a sekundárnych zručností; umožňujú žiakovi voľnú (nie kontrolovanú) produkciu jazyka, ktorá mu umožňuje vyjadrovanie vlastných myšlienok a názorov a kontrolu významu výpovede pomocou implicitných vedomostí z jazyka;
- b) umožňujú nadobúdanie vedomostí o jazyku; neumožňujú síce vytváranie návykov a sekundárnych zručností, ale umožňujú žiakovi samostatné pochopenie pravidiel,

¹⁵⁷ MOJŽÍŠEK, L. op cit.

¹⁵⁸ FULKOVÁ, E. 2006. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Bratislava: Infopress. ISBN 80-85402-78-5; MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit.; PETTY, G. 1999. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.

¹⁵⁹ FULKOVÁ, E. op. cit., s. 72.

¹⁶⁰ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit., s. 105.

¹⁶¹ JANKOVCOVÁ, M. 1987. *Formule didaktických problémů a jejich realizace ve vyučování pomocí aktivizujících metod*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, s. 25.

foriem a významov gramatických štruktúr, slovnej zásoby, výslovnosti a pravopisu.

2. Špecifiká vyučovania cudzích jazykov

Vyučovanie cudzích jazykov má v porovnaní s vedomostnými predmetmi svoje špecifiká, pretože „jazykové predmety sú typicky činnostné, teda podstatne odlišné od tzv. predmetov náukových... Žiak musí... na konci vyučovacieho cyklu nielen ‚vedieť‘, ale predovšetkým ‚dokázať‘“¹⁶². Cieľom vyučovania cudzieho jazyka je, aby žiak získal komunikatívnu kompetenciu, t. j. aby bol schopný v cudzom jazyku efektívne komunikovať. Efektívne metódy vyučovania cudzieho jazyka sú tie, ktoré vedú ku konkrétnym, preukázateľným výsledkom, čo v našom prípade znamená k nadobudnutiu všetkých komunikačných subkompetencií a v rámci nich aj k nadobudnutiu jazykových zručností. Z. Černoهورský a L. Novák¹⁶³ uvádzajú, že každá zručnosť pozostáva „z uceleného súboru prakticky použiteľných a cvikom osvojených vedomostí, potrebných na plnenie pracovných a iných životných úloh a na vykonávanie pracovných a iných praktických činností (napr. spôsob vyjadrovania...)“, čo v jazyku znamená, že žiak je schopný riešiť rôzne komunikačné situácie, v ktorých sa ocitne.

R. Choděra¹⁶⁴ rozlišuje v cudzojazyčnom vyučovaní tri ciele: jazykový, vzdelávací a výchovný. Za primárny považuje jazykový cieľ, ktorým je „nadobudnutie, získanie, osvojenie komunikatívnej kompetencie žiakom, t. j. schopnosti riešiť praktické situácie“. Akcentuje aj význam vzdelávacích – kognitívnych cieľov, ktoré však nesúvisia priamo s učením sa jazyka, ale súvisia s mimojazykovou realitou, v ktorej žiak používa jazyk ako prostriedok na riešenie mimojazykových problémov. Rovnaký význam majú pri vyučovaní cudzích jazykov aj výchovné ciele, ktoré súvisia s rozvojom žiakovej osobnosti.

G. Lojová¹⁶⁵ uvádza, že učenie sa cudzieho jazyka prebieha ako pohyb od deklarácie poznatkov k ich proceduralizácii, ktorá je cieľom vyučovania cudzieho jazyka. Uvedomelé a deklaratívne (explicitné) poznatky (vedomosti o jazykových prostriedkoch) pri učení sa cudzieho jazyka majú svoj význam najmä pri učení sa jazyka v školských podmienkach, keď žiak obvykle komunikuje v cudzom jazyku len v škole. V štádiu proceduralizácie procesu učenia sa dochádza k získavaniu sekundárnych zručností vďaka tomu, že explicitné poznatky sa menia na neuvedomované a proceduralne (implicitné). „Explicitné poznatky sú deklaratívne

¹⁶² CHODĚRA, R. – RIES, L. op. cit., s. 43.

¹⁶³ in BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 7. ISBN 80-223-1469-2.

¹⁶⁴ CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, s. 74. ISBN 80-200-1213-3.

¹⁶⁵ LOJOVÁ, G. 2002. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion, s. 28-30. ISBN 80-968040-22.

a implicitné poznatky sú nevedomované a procedurálne, aj keď nemusia byť plne automatické“¹⁶⁶.

Pre explicitné vyučovanie musia byť žiaci kognitívne zrelí. Veľký význam má najmä u dospelých (a teda aj u stredoškolskej mládeže), ktorých kognitívne myslenie je rozvinuté. Znalosť explicitných poznatkov celý proces učenia sa výrazne urýchľuje a napomáha osvojovaniu implicitných vedomostí. Z hľadiska gramatiky nestačí však len explicitná znalosť pravidiel, potrebné je aj ich pochopenie, či už intuitívne alebo uvedomelé. Žiak nemusí vedieť pravidlá verbalizovať, ale pre rozvoj komunikatívnej kompetencie je dôležité, aby ich správne používal. Explicitné vyučovanie je teda potrebné, ale nie je dostačujúce a musí po ňom nasledovať proceduralizácia. Pritom nestačí precvičovanie na úrovni vety (dekontextualizované cvičenia), ale treba dať žiakom možnosť používať cieľové štruktúry v komunikatívnych úlohách, ktoré umožňujú mnohosmernú komunikáciu.

Podľa G. Lojovej¹⁶⁷ učitelia na Slovensku síce proklamujú, že na hodinách používajú komunikatívne úlohy, ale výsledky výskumu, ktorý realizovala, poukazujú na to, že učitelia kladú dôraz na deklaratívne vedomosti a majú tendenciu preceňovať ich. Na druhej strane žiaci prejavujú určitú frustráciu spôsobenú nedostatočne rozvinutými procedurálnymi vedomosťami.

K podobným výsledkom dospela vo svojom výskume aj R. Rafajlovičová¹⁶⁸, ktorá zistila, že aj napriek proklamovanému používaniu komunikatívnych úloh, žiaci dosahujú lepšie výsledky v dekontextualizovaných testovacích úlohách ako v úlohách, ktoré testujú jazyk v kontexte a v ktorých sa žiak rozhoduje o gramatickej forme na základe kontextu.

Je zodpovednosťou učiteľa vyberať vhodné a primerané komunikatívne úlohy a zvoliť pre ne aj primeraný kontext. Úlohy umožňujúce získavanie návykov a sekundárnych jazykových zručností a nadobúdanie komunikatívnej kompetencie, označované v britskej a americkej literatúre aj ako *communicative activities*, by mali na vyučovacích hodinách prevažovať. Z toho vyplýva, že je nevyhnutné zredukovať čas venovaný vysvetľovaniu gramatických pravidiel a ich drilovaniu a orientovať žiaka na „syntetické aktivity, t. j. na operovanie s jazykom v reálnych situáciách.“¹⁶⁹ Už v 60. rokoch 20. storočia rozdelil C. Prator¹⁷⁰ úlohy využívané pri vyučovaní cudzích jazykov na manipulatívne a komunikatívne. Manipulatívne sú tie, v ktorých žiak

¹⁶⁶ LOJOVÁ, G. op. cit., s. 35.

¹⁶⁷ Ibid., s. 53-54

¹⁶⁸ RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2000. *Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks*. Prešov: PU, s. 58. ISBN 80-8068-002-7.

¹⁶⁹ REPKA, R. op. cit, s. 60.

¹⁷⁰ PRATOR, C. Development of a Manipulation – Communication Scale. Education Resources Information Centre. [citované 2009-02-23] Dostupné na internete: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED041258&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED041258, s. 3.

dostáva jazyk od učiteľa, z pásky alebo z knihy a jeho úlohou je jazyk reprodukovať. Na druhej strane sú komunikatívne úlohy alebo úlohy, ktoré umožňujú žiakovi používať slová a štruktúry, ktoré si sám vyberie a musí teda kontrolovať aj význam svojej výpovede.

V súčasnosti sa metodické postupy používané pri vyučovaní cudzích jazykov rozlišujú v podstate rovnakým spôsobom. Najdôležitejším aspektom pri ich delení je stupeň kontroly jazyka učiteľom. Na jednej strane kontinua sú kontrolované (controlled) úlohy, ktoré niektorí autori označujú aj ako úlohy orientované na jazykové prostriedky (systems-focused, systems-oriented) alebo úlohy orientované na jazykovú presnosť (accuracy-focused, accuracy-oriented). Tieto typy úloh sa považujú za tradičné úlohy používané pri vyučovaní cudzích jazykov. Cez prevažne kontrolované a prevažne voľné úlohy žiak postupne prechádza na druhú stranu kontinua k úlohám, ktoré sa tiež označujú ako úlohy orientované na zručnosti (skills-focused, skills-oriented) alebo úlohy orientované na plynulosť jazyka (fluency-focused, fluency-oriented), čiže komunikatívne úlohy. Čím voľnejší je jazyk, ktorého produkciu úloha umožňuje, tým sú proceduralizácia poznatkov a získavanie sekundárnych zručností efektívnejšie. Kontrolované úlohy by sme mohli v súlade s definíciou M. Jankovcovej¹⁷¹ označiť aj ako reproduktívne, na druhej strane komunikatívne úlohy možno označiť aj ako produktívne.

Prechod od manipulatívnych metodických postupov ku komunikatívnym (produktívnym) obvykle nie je prudký. Treba tiež povedať, že pri nácviku nových gramatických štruktúr alebo slovnej zásoby sa učiteľ ani v pokročilých triedach nezaobíde bez úloh, v ktorých je jazyk kontrolovaný. Široká škála úloh nachádzajúcich sa na kontinuu kontrolované – komunikatívne umožňuje postupný prechod od úloh, ktoré umožňujú nácvik jazykových prostriedkov a základov jazykových zručností k úlohám, ktoré sú na opačnej strane kontinua a umožňujú nácvik voľnej komunikácie. Poradie jednotlivých úloh je veľmi dôležité a učiteľ by ich mal voliť tak, aby žiaci postupovali od ľahšieho k náročnejšiemu.

H. D. Brown¹⁷² charakterizuje úlohy s vysokým stupňom kontroly jazyka ako úlohy, ktoré sú orientované na učiteľa, sú manipulatívne a štruktúrované. Reakcie žiakov na podnety sú predvídateľné. Učiteľ vystupuje v roli kontrolóra, ktorý kontroluje nielen dianie na hodine, ale aj jazyk, ktorý žiaci používajú, a plánuje ciele. Ide o úlohy, ktoré sú súčasťou tradičného vyučovania cudzieho jazyka a v našej práci ich budeme označovať ako tradičné. Na druhej strane sú komunikatívne úlohy, ktoré sú orientované na žiaka, ktorých hlavným cieľom je komunikácia a z hľadiska produkcie jazyka sú otvorené. Jazyk, ktorý žiaci používajú na vyjadrovanie svojich myšlienok, nie je predvídateľný. Učiteľ je pri nich predovšetkým facilitátor, ktorý

¹⁷¹ JANKOVCOVÁ, M. op. cit., s. 9.

¹⁷² BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, London: Longman, s. 133. ISBN 0-13-028283-9.

umožňuje žiakom proces učenia sa. Ciele sú dohodnuté so žiakmi a osnovy sú vytvorené kooperatívne. V našej práci ich budeme takéto úlohy označovať ako aktivizujúce, pretože umožňujú samostatnú produkciu jazyka na vyjadrovanie vlastných myšlienok v mnohosmernej komunikácii.

Ako sme už uviedli vyššie, cieľom vyučovania cudzieho jazyka je, aby žiak získal komunikatívnu kompetenciu, teda aby dokázal zvládnuť interakciu v rôznych komunikatívnych situáciách a aby vedel aplikovať explicitné aj implicitné poznatky vo vlastnej, tvorivej produkcii jazyka na vyjadrenie vlastných myšlienok, pocitov, skúseností a podobne. Medzi charakteristické znaky autentických komunikatívnych situácií patrí komplexnosť, ktorá si „vyžaduje nie izolované zručnosti, ale tzv. totálne zručnosti (total skills)“¹⁷³. Preto sa vyučovanie cudzieho jazyka nemôže orientovať len na lingvistickú kompetenciu, ale musí byť orientované aj na rozvoj ďalších subkompetencií (diskurznej, pragmatickej, strategickej) ako celku. Nácvik totálnych zručností si podľa R. Repku¹⁷⁴ ďalej vyžaduje plynulý prenos z jedného média do druhého, preklenutie informačnej medzery, využitie osobných skúseností, zážitkov, poznatkov, názorov a pocitov. Preto je potrebné komunikáciu individualizovať a dať žiakovi priestor na komunikáciu vlastných skúseností a pocitov.

Aktivizujúce metódy, ktoré sa používajú v cudzojazyčnom vyučovaní, vedú žiakov k samostatnosti a zodpovednosti za učenie sa, zdôrazňujú produktívne a tvorivé používanie cieľového jazyka a aktivizujúcim momentom je riešenie problémov. Problémom, ktorý žiaci riešia v cudzom jazyku, však nie je jazykový systém (s výnimkou riadeného objavovania, ktoré sa využíva v deklaratívnom štádiu učenia sa jazykov), ale problém totožný s reálnou situáciou, s ktorou sa žiak stretáva v živote, t. j. s mimojazykovou realitou, v ktorej sa odohráva proces komunikácie a jazyk sa používa ako prostriedok. Pri riešení danej komunikatívnej situácie žiak využíva svoje jazykové zručnosti a jazykové prostriedky, precvičuje ich a tým ich postupne konvertuje z deklaratívnej do procedurálnej formy.

Integrácia jazykových zručností (resp. totálnych zručností) v reálnych komunikatívnych situáciách a v reálnom čase znamená, že žiak musí vo veľmi krátkom časovom priestore dekodovať vnímaný jazyk, teda analyzovať a porozumieť výpoveď, ktorú práve počúva alebo číta a vzápätí bez dlhého premýšľania sformulovať odpoveď, čo si samozrejme vyžaduje schopnosti využívať hlavne implicitné jazykové vedomosti.

3. Charakteristiky aktivizujúcich vyučovacích metód

Aktivizujúce metódy prispievajú k rozvoju afektívnych vlastností žiaka, jeho kognitívneho myslenia, socializácie a komunikatívnych zručností. Týmto a ďalším

¹⁷³ REPKA, R. op. cit., s. 67.

¹⁷⁴ Ibid., s. 67.

charakteristikám aktivizujúcich metód a ich klasifikácii sa budeme venovať v ďalšej časti práce.

Aktivitu žiaka ovplyvňujú do veľkej miery jeho **afektívne vlastnosti**, ktoré môžu nadobúdať pozitívnu alebo negatívnu hodnotu. Pretože aktivizujúce metódy predpokladajú aktívnu účasť žiakov na výchovno-vzdelávacom procese a priamo a cieľavedome ju rozvíjajú a umožňujú, podporujú rozvoj pozitívnych afektívnych vlastností žiaka. Podľa P. Gavoru¹⁷⁵ sú afektívne vlastnosti mimoriadne dôležité, pretože je „ich potenciou **ovplyvňovať úspešnosť učenia sa** poznatkov a zručností. Žiak, ktorý má pozitívne postoje k vyučovaciemu predmetu, k učivu a učiteľovi, s veľkou pravdepodobnosťou dosahuje i lepšie výsledky v danom predmete.“

Positívne afektívne vlastnosti zohrávajú veľmi dôležitú úlohu aj pri vyučovaní cudzích jazykov a rešpektovanie afektívnych princípov rozhodujúcou mierou prispieva k úspechu pri učení sa jazykov. Podľa D. H. Browna¹⁷⁶ je veľmi dôležité, aby učiteľ vytvoril v triede atmosféru, v ktorej sa žiaci neboja rozprávať v cudzom jazyku, hoci sú si vedomí chýb a aby rešpektoval ich „nové ‘jazykové ego’ prepojené s druhým jazykom, ktoré môže ľahko vytvoriť v žiakovi pocit zraniteľnosti, vzťahovačnosti a vytvoriť v ňom zábrany rozprávať,“¹⁷⁷ pretože žiak nevie v cudzom jazyku vyjadriť svoje myšlienky a názory na takej úrovni ako v materinskom jazyku.

Positívne afektívne vlastnosti majú vplyv na získanie **vnútornej motivácie** žiakov. Motivácia je považovaná za jeden z troch základných predpokladov úspešného učenia sa cudzích jazykov¹⁷⁸, (preto ju považujeme za veľmi dôležitú). Pretože správanie sa žiakov pramení z ich vlastných potrieb a túžob, je pre nich samo o sebe odmenou a nie je potrebná žiadna iná odmena zvonka¹⁷⁹.

Aktivizujúce vyučovacie metódy umožňujú rozvoj **kognitívneho myslenia** žiaka, teda rozvoj vyšších kognitívnych funkcií (hodnotiace myslenie, tvorivosť) tým, že sú založené na samostatnom riešení problémov žiakmi, čo je ich ďalšou základnou črtou. Pri riešení problémov musia žiaci samostatne, bez veľkej pomoci učiteľa spracovať informácie, ktoré ich dovedú k vyriešeniu problému. Žiaci pracujú v skupinách a spoločne produkujú nápady, overujú ich vhodnosť a nachádzajú riešenia.

V cudzom jazyku sa za tvorivosť považuje schopnosť rozumieť a samostatne produkovať jazyk v nepripravených komunikatívnych situáciách, čo si vyžaduje receptívnu i produktívnu kreativitu¹⁸⁰. Povedané inými slovami, žiak je schopný pochopiť neznámy text (analýza jazyka, ktorému je žiak vystavený) a použiť cieľový jazyk na produkciu svojich vlastných myšlienok (syntéza jazykových vedomostí, ktoré

¹⁷⁵ GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, s. 121. ISBN 80-7094-335-1.

¹⁷⁶ BROWN, H. D. op. cit., s. 61--64

¹⁷⁷ Ibid., s. 61

¹⁷⁸ WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, s. 14. ISBN 0-582-25937-8.

¹⁷⁹ BROWN, H. D. op. cit., s. 59.

¹⁸⁰ Ibid., s. 102.

žiak používa pri produkcii jazyka). Väčšina problémov, ktoré žiaci riešia, sa týka ich názorov, pocitov, skúseností, ale len zriedkakedy vedomostí (s výnimkou riadeného objavovania). Je potrebné, aby problémy vychádzali zo záujmov žiakov, mali pre nich osobnú hodnotu a boli zaujímavé¹⁸¹.

V modernom vyučovaní je v porovnaní s tradičným vyučovaním významnou zmenou **postavenie žiaka**. Žiak nie je ponímaný len ako objekt vyučovania –stáva sa „**subjektom**, pretože ovplyvňuje vyučovací proces, vyjadruje svoje postoje, spätne pôsobí na metódy práce učiteľa“¹⁸². Žiak je v centre pozornosti a vyučovanie sa koncentruje na neho. Nie je len pasívnym prijímateľom učiteľových vedomostí, ale stáva sa ich aktívnym tvorcom, ovplyvňuje činnosť učiteľa a všetko, čo sa v triede deje. Aby sa toto všetko mohlo realizovať, je potrebné dať žiakovi dostatok priestoru na to, aby mohol on sám aktívne vykonávať množstvo činností, ktoré mu umožnia učenie sa a dosiahnutie cieľov.

Zmena v postavení žiaka prispieva k rozvoju jeho **autonómie** a žiak sa učí prevziať zodpovednosť za vlastné učenie sa. To znamená, že žiak sa spolupodieľa na vytyčovaní cieľov, na vymedzení obsahu a postupnosti v učení, na výbere metód a techník, na monitorovaní procesu učenia sa, ako aj na hodnotení dosiahnutých výsledkov¹⁸³.

Roľa učiteľa vo vyučovacom procese, ktorý podčiarkuje aktivitu žiaka, sa mení a namiesto kontrolóra sa učiteľ mení na **facilitátora**, ktorého základnou úlohou je umožniť žiakovi učiť sa¹⁸⁴. Facilitátor potrebuje mať kompetencie a zručnosti, ktoré sa predtým od učiteľa nevyžadovali. Jednou z nich je kladenie otázok, ktoré majú u žiaka vzbudiť záujem a zvedavosť. Učiteľ je zodpovedný za vytváranie problémových situácií, očakáva sa od neho, že pomôže žiakovi zvládnuť problémy vznikajúce v procese učenia sa, a neustále ho podporuje pri učení sa a pri učení sa učiť a pri hľadaní vlastných riešení problémov.

Úlohy, ktoré vytvára facilitátor, dávajú žiakom možnosť učiť sa, stimulujú ich a motivujú ich myslieť. „Facilitačný prístup vo vyučovaní ... predstavuje základný princíp v rozvíjaní autonómneho učenia, pretože umožňuje vytvoriť podmienky na to, aby sa žiaci cez prirodzenú zvedavosť chceli dozvedieť, naučiť viac.“¹⁸⁵

Ďalšou významnou črtou aktivizujúcich metód je **socializácia chovania** žiakov. Schopnosť spolupracovať, počúvať a tolerovať názory iných a schopnosť prispôbiť sa väčšine sú vlastnosti nevyhnutné pre prácu v tíme. S. Vosniadou¹⁸⁶ uvádza, že

¹⁸¹ PASCH, M. at al. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, s. 152. ISBN 80-7367-054-2.

¹⁸² PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*, Bratislava: IRIS, s. 61. ISBN 80-88778-49-2.

¹⁸³ STRAKOVÁ, Z. 2004. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: PU, s. 9. ISBN 80-8068-267-4.

¹⁸⁴ SCRIVENER, J. op. cit., s. 22-26; BROWN, H. D. op. cit., s. 65-66; HARMER, J. op. cit., s. 57-64.

¹⁸⁵ STRAKOVÁ, Z. op. cit., s. 47.

¹⁸⁶ VOSNIADOU, S. 2005. *Jak se děti učí. Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, s. 41. ISBN 80-7178-556-3.

„výskum dokázal, že sociálna spolupráca môže napomôcť prospechu žiaka, ak sa podporuje interakcia prispievajúca k učeniu sa. A okrem toho, interakcia s druhými ľuďmi je pre deti sama osebe zaujímavá a tým pomáha ich zapojeniu do školskej práce.“ V súčasnosti mnohí autori podporujú myšlienku spolupráce a vzájomnosti, ktorá sa dá realizovať v skupinovej práci. D. Brown¹⁸⁷ zdôrazňuje význam spolupráce v malej skupine s cieľom dosiahnuť spoločné ciele. Pri diskusii, argumentácii, alebo obhajobe názorov v rámci skupiny alebo medzi skupinami rastie schopnosť žiakov spolupracovať a žiaci sa učia byť zodpovední jeden za druhého.

Aby učiteľ umožnil žiakom riešiť problémy spoločne, musí pristúpiť k zmenám v organizácii vyučovania, formách a metódach vyučovania. Zatiaľ čo tradičné vyučovanie je v prevažnej miere frontálne a je preň typický výklad, vysvetľovanie učiva učiteľom, demonštrácia, alebo dialóg učiteľa s jedným žiakom, aktivizujúce metódy si vyžadujú iné organizačné formy vyučovania. Predovšetkým ide o párové alebo skupinové vyučovanie, na prácu ktorých sa presúva ťažisko výchovno-vzdelávacieho procesu.

Výskum, ktorý realizovala M. Samuhelová¹⁸⁸ „ukázal na priamy vzťah komunikačných štruktúr a organizačnej štruktúry vyučovacej hodiny“. Poukázal tiež na to, že medzi typmi komunikačných štruktúr a organizačnými formami vyučovacej hodiny je priama závislosť a že typy komunikačných štruktúr sú pestrejšie zastúpené na hodinách s netradičnou organizačnou štruktúrou (napr. práca žiakov vo dvojiciach a v skupinách) než v tzv. tradičných vyučovacích hodinách s klasickou štruktúrou vyučovania. Aj K. Zelinková¹⁸⁹ uvádza, že komunikačná aktivita žiaka sa zvýši zmenou štruktúry vyučovacieho procesu v prospech aktivizácie žiakov pravidelnými komunikačnými úlohami v rozličných organizačných formách (individuálny prejav žiakov, diskusia vo dvojiciach, v skupine atď.) a zmenou pozície žiaka v komunikačných aktivitách – z roly recipienta na produktívny typ komunikanta. Tieto skutočnosti majú veľký význam pri učení sa jazyka, pretože mnohosmerná komunikácia a práca vo dvojiciach a malých skupinách prispievajú k získaniu návykov a sekundárnych zručností.

Skupinová práca ponúka množstvo výhod pri vyučovaní cudzích jazykov. Predovšetkým výrazne zvyšuje čas, počas ktorého dostáva žiak priestor na komunikáciu. Ďalšou výhodou je, že umožňuje produkovať interaktívny jazyk, poskytuje žiakom príležitosti iniciovať komunikáciu, negociováť význam výpovedí, realizovať dlhé komunikačné akty, čo by pri tradičnom spôsobe vyučovania nebolo

¹⁸⁷ BROWN, H. D. op. cit., s. 47.

¹⁸⁸ SAMUHELOVÁ, M. 1988. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In: MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace. Zborník referátů z 2. celostátního semináře konaného v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. září 1985*. Hradec Králové: PF, s. 134.

¹⁸⁹ ZELINKOVÁ, K. 1988. Verbálna aktivita na hodinách materinského jazyka. In: MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988, s. 161.

možné. Nespornou výhodou je aj to, že skupinová práca ponúka podporujúcu afektívnu klímu, v ktorej žiaci ochotnejšie experimentujú s jazykom, pretože sa necítia byť tak veľmi ohrození, ako pred celou triedou.

Ďalším aspektom, ktorému je potrebné venovať veľkú pozornosť, je **komunikácia v triede**, pretože „tá do veľkej miery ovplyvňuje učebný proces, spôsoby učenia žiakov, ale aj ich aktivitu. Učiteľ ju môže svojimi podnetmi umožňovať, alebo naopak tmiť. Výskumy poukazujú aj na to, že čas, ktorý trávi hovorením učiteľ (teacher talking time) je ešte stále príliš dlhý v porovnaní s časom, ktorý má k dispozícii na rozprávanie žiak (student talking time). V tradičnej triede je žiak len pasívnym prijímateľom a priestor na nácvik jeho vlastných komunikačných zručností je značne zredukovaný, čo má veľký negatívny dopad na dosahovanie cieľov cudzojazyčného vyučovania.

Mnohosemerná komunikácia, ktorá umožňuje vznik rôznych komunikačných štruktúr a otvára priestor pre aktívnu participáciu žiakov, je ďalšou z charakteristických črt aktivizujúcich metód a je aj jedným z rozhodujúcich faktorov prispievajúcich k získaniu komunikatívnej kompetencie. Vďaka mnohosmernej komunikácii dochádza ku komunikácii nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi samotnými. Niektoré komunikačné štruktúry prevažujú v závislosti od typu aktivizujúcej metódy, iné v závislosti na fáze výchovno-vyučovacieho procesu. M. Samuhelová¹⁹⁰ uvádza až 18 rôznych typov komunikačných štruktúr, v rámci ktorých dochádza ku komunikácii medzi dvoma žiakmi, alebo medzi žiakom a skupinou žiakov alebo triedou, medzi skupinami žiakov a pod. Komunikácia medzi žiakmi je symetrická, pretože partneri komunikácie sú rovnocenní.

Typy učiteľových otázok sú ďalším faktorom, ktorý odlišuje aktivizujúce metódy od tradičných foriem vyučovania. V cudzojazyčnej literatúre sa najčastejšie hovorí o **reproduktívnych** (display questions) a **referenčných** (referential questions) **otázkach**.¹⁹¹ Reproductívne otázky si vyžadujú len reprodukciu známych faktov, skutočností, názorov a odpoveď na ne je účastníkom komunikácie dopredu známa. Na druhej strane referenčné otázky obsahujú v sebe **informačnú medzeru**, preto sa z hľadiska komunikácie považujú za skutočné otázky.

Informačná medzera je jednou z charakteristických črt skutočnej komunikácie. Je aj základným predpokladom akejkolvek komunikácie a teda aj komunikácie v cudzom jazyku. Informačnú medzeru musia obsahovať aj komunikatívne úlohy. Podľa Scrivenera¹⁹² je cieľom komunikatívnej úlohy v triede „prinútiť“ žiakov používať jazyk, ktorý sa učia, v interakcii realistickým a zmysluplným spôsobom, ktorý si obvykle vyžaduje výmenu informácií. Preto je potrebné používať metódy, ktorých súčasťou je informačná medzera, t. j. výmena informácií, názorov, skúseností alebo vedomostí.

¹⁹⁰ SAMUHELOVÁ, M. op. cit., s. 136.

¹⁹¹ BROWN, H. D. op. cit., s. 171.

¹⁹² SCRIVENER, J. op. cit., s. 62.

G. Rees¹⁹³ rozlišuje štyri rôzne typy informačných medzier:

- 1) information gap – informačná medzera vyplývajúca z nedostatku informácií u účastníkov komunikácie;
- 2) experience gap – medzera vyplývajúca z rozdielnych skúseností účastníkov, ktorá je v niektorých skupinách (napr. multi-lingválne triedy) veľmi markantná;
- 3) opinion gap – medzera vyplývajúca z rozdielnych názorov, pocitov a reakcií na rozličné situácie;
- 4) knowledge gap (vedomostná medzera) vyplývajúca zo skutočnosti, že žiaci majú rôzne vedomosti.

Aktivizujúce metódy sú pre komunikáciu v cudzom jazyku veľmi dôležité, pretože „cudzozajčná komunikácia je veľmi často fiktívnou (nereálnou) komunikáciou, preto býva v literatúre označovaná ako pseudokomunikácia“¹⁹⁴. Za umelú sa považuje preto, že jej chýba reálny cieľ a nedochádza k skutočnej výmene informácií a významu (žiaci odriekavajú rozhovory na príkaz učiteľa, bez vnútornej zaujatosti). Takáto komunikácia nie je súčasťou sociálnej interakcie, ani zdieľaním pocitov, potrieb a postojev; „obmedzuje sa na verbálne prostriedky a zanedbáva prostriedky paraverbálne (povzdych, smiech ap.) a nonverbálne (pohyby, gestikuláciu, mimiku atď.)“¹⁹⁵. Jednotlivé aktivizujúce metódy dávajú komunikácii zmysle a pomáhajú prekonať všetky uvedené nedostatky.

4. Klasifikácia aktivizujúcich vyučovacích metód

Aktivizujúcich metód je veľké množstvo a jednotliví autori ich delia do rôznych skupín. Pre účely našej práce budeme pri klasifikácii aktivizujúcich metód vychádzať z cieľov jazykového vyučovania a v súlade s definíciou aktivizujúcich metód, ktorú sme uviedli vyššie, budeme pri klasifikácii aktivizujúcich metód vychádzať z klasifikácie J. Maňáka a V. Šveca¹⁹⁶, ktorú sme rozšírili o simulačné metódy, ktoré môžu mať pri vyučovaní cudzích jazykov veľký význam. Aktivizujúce metódy delíme do šiestich skupín:

- 1) diskusné metódy;
- 2) heuristické metódy;
- 3) inscenačné metódy;
- 4) situačné metódy;
- 5) simulačné metódy;
- 6) didaktické hry.

¹⁹³ REES, G. Find the gap – increasing speaking in class. *Teaching English*. British Council, BBC, 2003 [citované 2009-01-24]. Dostupné na internete: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/find-gap-increasing-speaking-class>, s. 2.

¹⁹⁴ CHODĚRA, R. – RIES, L. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: OU, s. 18. ISBN 80-7042-157-6.

¹⁹⁵ Ibid., s. 18.

¹⁹⁶ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit., s. 108--130.

Pri klasifikácii aktivizujúcich metód vychádzame z cieľov jazykového vyučovania a v súlade s našou definíciou aktivizujúcich metód, by sme chceli zdôrazniť, že takmer vo všetkých skupinách sa môžu vyskytnúť metódy, ktoré prispievajú k rozvoju cudzieho jazyka žiakov na troch úrovniach: k získavaniu explicitných vedomostí, k získavaniu návykov, a k získavaniu sekundárnych zručností, ktoré sú z hľadiska komunikatívnej kompetencie cieľom cudzojazyčného vyučovania.

Jednotlivé aktivizujúce vyučovacie metódy sú v odbornej pedagogickej literatúre veľmi podrobne popísané¹⁹⁷, preto sa v ďalšej časti práce zameriame predovšetkým na ich praktické využitie pri vyučovaní cudzích jazykov.

Diskusné metódy

Diskusné vyučovacie metódy umožňujú žiakom nadobudnúť komunikačné zručnosti, medzi ktorými je schopnosť nadviazať zrakový kontakt, zvládnutie niektorých rečníckych techník, jasné a zreteľné rozprávanie a formulovanie myšlienok. Všetky tieto zručnosti pomáhajú žiakovi získať komunikačnú kompetenciu, ktorá je jednou z kľúčových kompetencií žiaka, a preto majú v cudzojazyčnom vyučovaní nezastupiteľné miesto.

Diskusné metódy je najvhodnejšie zaradiť pri riešení problémov, ktoré umožňujú rôzne riešenia, z čoho vyplýva, že žiaci môžu mať na určité javy alebo problémy rôzne názory. Z toho potom vyplýva aj hlavný cieľ diskusných metód, ktorým je schopnosť žiakov prezentovať, argumentovať a obhajovať svoje stanoviská, ale na druhej strane aj pozorne počúvať ostatných a snažiť sa o pochopenie ich názorov a toleranciu. Podľa M. Jankovcovej a kol.¹⁹⁸ je poslaním diskusie „umožniť priamu komunikáciu medzi ľuďmi prostredníctvom výmeny predstáv, názorov a stanovísk.“

Diskusné metódy patria z hľadiska komplexnosti jazyka k najnáročnejším, a preto sú vhodné až vtedy, keď žiaci dosiahnu aspoň stredne pokročilú úroveň. Niektoré z nich, ak sú riadené alebo čiastočne riadené sa však dajú využívať aj s menej pokročilými žiakmi.

Jednou z diskusných metód, ktoré sa využívajú na hodinách cudzieho jazyka je rozhovor a to buď medzi žiakmi (niekedy označovaný aj ako **skupinová diskusia**) alebo medzi žiakmi a učiteľom, pričom rozhovor v malých skupinkách je z hľadiska vyučovania cudzieho jazyka efektívnejší. Rozhovor medzi žiakmi môže prebiehať pri riešení akéhokoľvek problému, ktorý je súčasťou mimojazykovej reality. Rozhovory

¹⁹⁷ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit.; BRATSKÁ, op. cit.; HORÁK, F. 1991. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-003-7; ORBÁNOVÁ, D. 2008. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Ekonóm. ISBN 978-80-225-2535-0; KOTRBA, T. – LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1.

¹⁹⁸ JANKOVCOVÁ, M. – PRŮCHA, J. – KOUDELA, J. 1988. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, s. 55. ISBN 80-04-23 209-4.

môžu byť riadené, čiastočne riadené alebo voľné, môžu byť orientované na vyjadrovanie názoru alebo na riešenie nejakého problému, môžu byť hravé, alebo vecné, môžu sa orientovať na vyjadrenie argumentov za a proti, na hľadanie príčin a následkov, kladov a záporov, podobností a rozdielov atď.

V. Janíková¹⁹⁹ zaraďuje medzi diskusné metódy **úlohy rečového typu** (task-based learning), ktoré sú založené na interakcii medzi žiakmi, alebo medzi žiakom a učiteľom. Ide o typy úloh, „s ktorými sa žiaci stretávajú pri nevedomenom učení sa jazyka a pri jeho používaní v mimoškolských situáciách“²⁰⁰.

Úlohy rečového typu iniciujú u žiaka také aktivity, ktoré mu umožňujú používať jazyk v jeho komunikatívnej funkcii a ich cieľom je rozvíjať receptívne i produktívne jazykové zručnosti žiaka. Sú vhodné aj pri rozvíjaní návykov. Pri spracovaní úlohy sa kladie dôraz na obsah, nie na jazykovú formu. Ich výhodou je, že sa dajú využívať na všetkých úrovniach ovládania cudzieho jazyka. V prípade, že žiaci majú problémy s výberom jazykových prostriedkov (slovnej zásoby alebo gramatických štruktúr), môže im ich učiteľ ponúknuť. Úlohy rečového typu sú autentické, pretože žiaci používajú jazyk v situácii, ktorá sa blíži realite. Ich primárnym cieľom môže byť rozvoj ktorejkoľvek jazykovej zručnosti, aj keď niektorí autori, ktorí sa venujú tomuto typu výučby zdôrazňujú, že sú najvhodnejšie pre rozvoj hovorenia (interakcia so spolužiakmi) a písania (emailová korešpondencia). Cieľ úlohy sa vzťahuje predovšetkým na obsah finálneho výstupu, až na druhom mieste na jazykové prostriedky. Je obvyklé, že pri riešení rovnakej úlohy sú výsledky odlišné, pričom žiaci používajú jazyk, ktorý potrebujú na vyjadrenie nimi zvoleného obsahu.

Pyramídová diskusia je v podstate obdobia skupinovej diskusie, pri ktorej však žiaci v skupine musia dospieť ku konsenzu. Po splnení cieľa pokračujú v diskusii spolu s ďalšou skupinou a opäť musia dospieť k vzájomnej dohode. Diskusia potom pokračuje s celou triedou. Táto metóda sa dá využiť na všetkých úrovniach vyučovania jazyka a umožňuje získavanie návykov a sekundárnych jazykových zručností.

Ďalšou diskusnou metódou je **debata**, ktorá má trochu formálnejší charakter a prísnejšie pravidlá ako voľná diskusia, pretože participant nemôžu počas debaty meniť svoje stanoviská. Trieda je obvykle rozdelená na dve skupiny, z ktorých jedna je za a druhá proti tvrdeniu. Skupiny sa najprv pripraví na diskusiu, teda sformulujú argumenty na podporu svojho stanoviska a snažia sa predvídať aj argumenty druhej skupiny/opozície, aby si pochystali protiargumenty.

Domnievame sa, že diskusné metódy sú vhodné pre vyučovanie cudzích jazykov najmä od úrovne mierne pokročilý, pretože umožňujú získanie komunikatívnej

¹⁹⁹ JANÍKOVÁ, V. 2008. Učenie se cizím jazykům a řešení úloh rečového typu. *Cizí jazyky*, roč. 52, 2008 – 2009, č. 3, s. 111. ISSN 1210-0811.

²⁰⁰ Ibid.

kompetencie a dávajú žiakom príležitosť používať jazyk v prirodzených komunikatívnych situáciách.

Heuristické metódy

Pretože moderná spoločnosť vyžaduje od školy, aby rozvíjala aktivitu a tvorivosť žiakov, úloha heuristických metód, kladú dôraz na myslenie a nachádzanie vlastných riešení, je mimoriadne dôležitá.

Pri vyučovaní cudzích jazykov sa heuristické metódy používajú predovšetkým pri štúdiu jazykových prostriedkov, kde je cieľom nadobudnutie explicitných vedomostí. Medzi najčastejšie heuristické metódy využívané pri vyučovaní cudzieho jazyka patria **objavovacie metódy** (discovery techniques, discovery methods), ktoré sa využívajú na indukčné učenie sa jazykových prostriedkov. Ide o úlohy, v ktorých je problémom samotný jazykový systém – gramatika, slovná zásoba, prípadne výslovnosť. Hoci jazykové prostriedky nie sú samy osebe cieľom, len prostriedkom nadobudnutia komunikatívnej kompetencie, pomáhajú žiakovi pochopiť učivo, čo potom vedie sekundárne k nadobudnutiu jazykových zručností.

Objavovacie metódy umožňujú žiakovi „objavovať“ pravidlá používania jazyka a pochopiť ich (nie naučiť sa ich naspamäť), alebo pochopiť význam slovnej zásoby. Výhodou objavovacích metód je, že indukčne nadobudnuté vedomosti si žiak pamätá dlhšie ako transmisívne vedomosti. V školských podmienkach ide pri vyučovaní cudzích jazykov vždy o riadené alebo čiastočne riadené objavovanie.

Medzi heuristické metódy zaraďujeme aj **úlohy na predvídanie**, ktoré by mali byť súčasťou vyučovacieho procesu pri nácviku čítania alebo počúvania s porozumením. Schopnosť predvídať je súčasťou receptívnych zručností a jej zvládnutie do veľkej miery uľahčuje čítanie a počúvanie v cudzom jazyku. K týmto úlohám patrí napríklad:

- predvídať koniec príbehu po jeho prečítaní;
- predvídať správanie sa hlavnej postavy v nejakej situácii;
- uvažovať nad tým, čo by sa stalo, keby...

Úlohy na predvídanie sú väčšinou vhodné na získavanie sekundárnych jazykových zručností, ale niektoré z nich (napr. hypotetické situácie) sa hodia aj na nadobúdanie návykov.

K heuristickým metódam, ktoré sa dajú využívať pri vyučovaní cudzích jazykov, patria podľa nášho názoru aj **projekty**, ktoré majú produktívny charakter a sú z jazykového hľadiska komplexné. Cieľom komunikácie je v tomto prípade mimojazyková realita a jazyk sa stáva prostriedkom na dosiahnutie cieľa, plní teda svoju komunikačnú funkciu. K úlohám tohto typu (ústnym alebo písomným) patrí vo vyučovaní cudzích jazykov napríklad tvorba novín, alebo časopisu; ponuka cestovnej kancelárie klientom; tvorba itineráru; vytvorenie programu pre školský výlet v Londýne a pod.

Vďaka svojej variabilite sa dá práca na projekte zaradiť pri vyučovaní cudzích jazykov na všetkých úrovniach. Projekty pre začiatočníkov môžu byť orientované na

slovnú zásobu alebo na jednoduché opisy. Na vyšších úrovniach mávajú projekty z jazykového hľadiska komplexnejší charakter a ich výhodou je to, že umožňujú integráciu všetkých jazykových zručností. Ďalšou výhodou variability je možnosť zaradenia rôznych tém, ktoré súvisia s rozličnými komunikačnými kontextami (environmentálna kampaň, pozvánky na rôzne kultúrne akcie, televízne programy, rozhlasové reportáže, rozhovory, prednášky, novinové články, letáky, slogany, plagáty, filmy, prezentácie, reklamy, zhromaždenia, atď.), čo poskytuje priestor na osvojovanie si jazyka v rôznych situáciách a nadobúdanie sociolingvistickej kompetencie.

Inscenačné vyučovacie metódy

Inscenačné metódy sú známe aj ako metódy sociálnych rolí a majú veľmi dlhú tradíciu. M. Bratská²⁰¹ vyzdvihuje význam inscenačných metód najmä preto, že „podstatu inscenačných metód tvorí aktívne sociálne učenie v modelových situáciách, kde priamymi aktérmi inscenácie sú účastníci sami. Pokiaľ v prípadových metódach sa riešitelia zamýšľali nad tým, akým spôsobom riešiť problém, v inscenačných metódach možné alternatívy priamo predvádzajú.“ Inscenačné metódy kombinujú riešenie problému a hranie rolí.

Jedným zo spôsobov, ktoré umožňujú nácvik komunikácie v reálnych situáciách simulovaných v triede je **hranie rolí** (role-plays). Komunikačné situácie, ktoré učiteľ vyberá, by mali zodpovedať potrebám žiakov, ktoré pravdepodobne vzniknú pri návšteve krajiny, v ktorej sa hovorí cieľovým jazykom. Podľa stupňa prípravy na prezentáciu hrania rolí a podľa stupňa kontroly jazyka rozlišujeme:

- a) situačné dialógy, v ktorých je jazyk kontrolovaný a žiaci dialógy najprv nacvičujú v skupinkách alebo vo dvojiciach (napr. kupovanie cestovného lístka), a ktoré pomáhajú k získavaniu návykov;
- b) hranie rolí, v ktorých je jazyk čiastočne kontrolovaný a ktoré žiaci najprv nacvičujú v skupinkách a až potom prezentujú, a ktoré napomáha získavaniu návykov;
- c) hranie rolí, v ktorom žiaci voľne používajú jazyk a ktorých prezentácia je spontánna. Žiaci môžu dostať čas na premyslenie si reakcií podľa zadania, ale nenacvičujú dialóg. Tento typ úloh pomáha k získavaniu sekundárnych zručností.

Hranie rolí má veľa výhod. Predovšetkým treba povedať, že keď žiak preberie na seba rolu niekoho iného, cíti sa slobodnejšie a vyjadruje sa voľnejšie. Hranie rolí mu uľahčuje nadobúdanie návykov a sekundárnych zručností a okrem toho tvorivým spôsobom rozvíja jeho osobnosť.

Ďalšou výhodou hrania rolí je to, že poskytujú veľké množstvo možností pre nácvik komunikácie. Žiaci nie sú limitovaní jazykom, ktorý sa bežne používa v triede: môžu hrať predavačov, starých rodičov, nadriadených a podriadených; môžu byť smutní alebo šťastní, nahnevaní, rozčúlení alebo spokojní; môžu byť v paláci na

²⁰¹ BRATSKÁ, M. op. cit., s. 99.

exkurzii, na lodi, v džungli, alebo v nemocnici; môžu radiť, navrhovať, ospravedlňovať sa. V tvorivejších úlohách môžeme žiakov požiadať, aby zahrli pokračovanie nejakého príbehu, vymysleli alternatívny záver, alebo zahrli scénu, ktorá je v príbehu vynechaná. Podľa Z. Gadušovej²⁰² je jednou z výhod inscenačných metód, ktoré ona pomenúva ako dramatické aktivity, že žiaci sú do nich „zapojení nielen mentálne a verbálne, ale aj fyzicky a neverbálne, že pri nich využívajú všetky svoje vedomosti a skúsenosti.“

Zriedkavejšie sa pri vyučovaní cudzích jazykov využívajú zložitejšie inscenačné metódy, ktoré si vyžadujú prípravu krátkych dramatických predstavení. Od hrania rolí sa odlišujú najmä tým, že si vyžadujú serióznejšiu prípravu, viac zdôrazňujú kostýmy a potrebujú viac času na prípravu i prezentáciu. Ak sa žiaci s nimi nestotožnia, ich zaradenie do vyučovania môže byť kontraproduktívne.

Inscenačné metódy sa dajú využiť nielen pre rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností (dramatizované čítanie, improvizácie), ale aj pri nácviku správnej výslovnosti, rytmu, intonácie a ďalších prozodických črt. Podľa C. Wesselsa²⁰³ inscenačné metódy vytvárajú potrebu hovoriť, pretože sústreďujú pozornosť žiakov na vytvorenie dialógu, charakteru, alebo na vyriešenie problému.“

Ako sme už uviedli vyššie, inscenačné metódy pomáhajú dať cudzojazyčnej komunikácii zmysel, pomáhajú vytvárať rôzne komunikačné kontexty a dávajú žiakom možnosť precvičovať si jazyk v rozmanitých komunikačných situáciách.

Situačné vyučovacie metódy

M. Zelina²⁰⁴ zaraďuje situačné metódy k metódam, ktoré výraznou mierou prispievajú k socializácii žiaka a charakterizuje ich ako metódy, ktoré predstavujú sociálne a kvázi-sociálne situácie.

Pri situačných metódach učiteľ oboznámi žiakov so situáciou buď priamo, alebo prostredníctvom písomných materiálov. Úlohou žiakov je situáciu rozanalyzovať a riešiť. Mali by navrhnúť niekoľko riešení, ktoré potom vyselektujú a porovnajú so skutočnosťou.

Predpokladáme, že pri vyučovaní cudzích jazykov by sa mohli používať hlavne metódy konfliktnej situácie, zatiaľ sme sa však s takýmito metódami v literatúre ani v praxi nestretli.

Simulačné vyučovacie metódy

Simulačné metódy sa líšia od inscenačných metód najmä tým, že žiaci hrajú sami seba a správajú sa rovnako, ako by sa správali v určitých situáciách mimo triedy.

²⁰² GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: dieťa*. Nitra: UKF, s. 95. ISBN 80-8050-736-8.

²⁰³ WESSELS, C. 2008. *Drama*. Oxford: OUP, s. 13. ISBN 0-19-437097-6.

²⁰⁴ ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, s. 120. ISBN 80-967013-4-7.

Niektorí autori veria, že simulačné úlohy sú relevantnejšie a viac sa približujú reálnemu životu ako hranie rolí, na druhej strane žiaci nie sú vždy ochotní prezentovať svoje vlastné názory, najmä pokiaľ ide o vyjadrovanie hodnotových a názorových postojov. Niektorí autori zaraďujú simulácie k hrám, napr. V. Kratochvíl²⁰⁵ hovorí o simulačných hrách.

K simulačným metódam, ktoré sa využívajú pri vyučovaní cudzích jazykov, patrí **interview**, ktorého cieľom je získať nejaké osobné informácie od spolužiaka. Informácie môžu žiaci neskôr využiť na to, aby daného spolužiaka predstavili ostatným, alebo aby o ňom napísali krátky osobný profil pre triedny časopis.

Ďalšou simulačnou metódou, ktorá sa dá využiť pri vyučovaní cudzích jazykov je **prieskum**. Prieskum sa dá robiť formou krátkych rozhovorov so všetkými účastníkmi, alebo písomne – žiaci odpovedajú na otázky. Dá sa pripraviť ako úloha v triede, alebo ju možno rozšíriť na celú školu. To je však v cudzom jazyku v našich podmienkach ťažko realizovateľné, najmä ak ide o ústnu formu prieskumu. Žiaci by však mohli urobiť prieskum v materinskom jazyku a prezentovať jeho výsledky v cudzom jazyku.

Výhodou prieskumu je, že sa dá využiť na získavanie návykov (napr. v úlohe *Find out who...*, v ktorej žiaci obvykle precvičujú rôzne časy a v ktorej je jazyk do veľkej miery kontrolovaný), ale aj v úlohách, ktoré umožňujú voľné používanie jazyka (napr. zisťovanie názorov spolužiakov na fajčenie).

Ďalšou skupinou simulačných metód sú **icebreakers**, ktorých cieľom je prelomiť psychické bariéry medzi účastníkmi, uvoľniť napätie a vytvoriť priateľskú atmosféru. Veľmi často sa zaraďujú v úvodných fázach rôznych (nielen jazykových) kurzov, keď sa účastníci navzájom nepoznajú, aby ich kladne motivovali a umožnili im vzájomné zoznámenie sa.

K simulačným metódam zaraďujeme aj úlohy, v ktorých žiaci pracujú vo dvojici alebo v malých skupinkách a ich úlohou je usporiadať predmety podľa dôležitosti na základe rôznych kritérií (najdôležitejšia pošta, prežitie jednotlivcov v extrémnych podmienkach, najčastejšie dôvody nedorozumení medzi rodičmi a deťmi a pod.).

Didaktické hry

Ďalšou skupinou aktivizujúcich metód sú didaktické hry. Hry sú vo všeobecnosti veľmi motivujúce a vedú žiaka k aktivite, hoci nie vždy je ich výsledkom produkcia. Na rozdiel od bežných hier didaktické hry majú vždy vytýčený učebný cieľ a ich je cieľom je produktívna aktivita a rozvoj myslenia. Didaktické hry sú vždy spojené s riešením problémových situácií, pri ktorom sa žiaci musia riadiť dohodnutými pravidlami. Z tohto dôvodu stráca didaktická hra určitú spontánnosť, ktorá je typická pre hry vo všeobecnosti a možno ju definovať ako „takú sebarealizačnú aktivitu jedincov alebo

²⁰⁵ KRATOCHVÍL, V. 1991. Didaktické hry ako prostriedok rozvíjania poznávacích schopností žiakov vo vyučovaní dejepisu na ZŠ. *Pedagogická revue*, roč. 43, 1991, č. 2, s. 184. ISSN – ISSN 1335-1982.

skupín, ktorá slobodnú voľbu, uplatnenie záujmov, spontánnosť a uvoľnenie prispôsobuje pedagogickým cieľom.“²⁰⁶

T. Kotrba a L. Lacina²⁰⁷ delia didaktické hry podľa miery interakcie medzi hráčmi na neinteraktívne a interaktívne. V neinteraktívnych didaktických hrách hrá každý žiak sám za seba a výsledok nie je závislý na spolupráci. Patria sem napr. krížovky, kvízy, vedomostné a diagnostické testy, pexeso, doplnovačky, slepé mapy, domino, šifrované texty a pod. V interaktívnych hrách hráči spolu komunikujú a vzájomne sa ovplyvňujú. Ďalší krok každého hráča je podmienený činnosťou oponenta. Spoluhráči i oponenti sa podieľajú na dosahovaní cieľa a konečný výsledok je závislý od aktivity každého z nich. Interakcia pri hre umožňuje žiakom získavanie návykov a sekundárnych zručností, čím interaktívne hry výrazne prispievajú k získaniu komunikatívnej kompetencie.

Didaktické hry majú pri vyučovaní cudzích jazykov všestranné využitie a dajú sa úspešne použiť vo všetkých fázach hodiny. J. Morgan a M. Rinvolucri²⁰⁸ odporúčajú využívať hry pre navodenie hlavnej témy hodiny a pre motiváciu žiakov. Úspech pedagogických hier vidia hlavne v skutočnosti, že žiaci radi riešia hádanky, vďaka čomu tvorivo používajú jazyk v zmysluplných komunikatívnych situáciách. Hry sa dajú využiť aj pri opakovaní učiva alebo jednoducho na vyplnenie času na konci hodiny, ak nejaký zvyší. Dajú sa tiež využiť na zmenu nálady alebo zamerania na hodine a podporujú experimentovanie zo strany žiakov. Okrem toho „jazykové hry navodzujú prirodzenú situáciu, pomáhajú ostýchavým žiakom prekonávať psychologické prekážky pri používaní cudzieho jazyka a tiež účinne zvyšujú dobu, počas ktorej žiak hovorí na vyučovacej hodine cudzím jazykom“²⁰⁹

Na druhej strane Z. Gadušová²¹⁰ uvádza, že učiteľ musí byť presvedčený o „užitočnosti a vhodnosti použitia jednotlivých hrových aktivít v triede. Dôležité je preto, aby učiteľ dobre poznal potenciál a možnosti použitia jednotlivých hier pre učebné účely, aby použité hry boli pre žiakov vhodné z hľadiska ich jazykovej náročnosti, ako aj účasti žiakov v nich.“ Zároveň vyjadruje výhrady „voči hrám s prvkami súťaživosti, ktoré menej nadaných žiakov môžu demotivovať až natoľko, že sa vzdajú svojej účasti v hre, a u nadaných žiakov môžu vytvoriť falošnú predstavu o ich schopnostiach“.²¹¹

Domnievame sa, že treba opatrne pristupovať najmä k voľbe takých didaktických hier, ktorých cieľom sú jazykové prostriedky. Pred príliš častým používaním takýchto hier varuje napr. S. Thornbury²¹²: „Pretože mnohé slovné hry sú orientované na

²⁰⁶ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. op. cit., s. 127.

²⁰⁷ KOTRBA, T. – LACINA, L. op. cit., s. 97.

²⁰⁸ MORGAN, J. – RINVOLUCCI, M. 2004. *Vocabulary*. Oxford: OUP, s. 121. ISBN 0 19 442186 4.

²⁰⁹ ŠALKOVÁ, M. 1988. *Hry při vyučování cizím jazykům*. Olomouc: KPÚ, s. 5.

²¹⁰ GADUŠOVÁ, Z., op. cit., s. 88.

²¹¹ Ibid.

²¹² THORNBURY, S. 2004. *How to Teach Vocabulary*. Oxford: OUP, s. 102. ISBN 0582 429668.

izolované slová a nie na ich použite v kontexte a často vyžadujú od učiaceho sa len povrchné spracovanie, treba ich používať uvážlivo. Čas strávený na dekontextualizované slovné hry (hangman) je potrebné vyvážiť produktívnejšími, kontextualizovanými a kognitívne náročnejšími metódami.“

Na záver konštatujeme, že aktivizujúce metódy sú veľkým prínosom pre žiaka, pretože podporujú rozvoj sebadôvery, tvorivosti, spontánnosť prejavu, aktivity bez strachu zo zlyhania a neúspechu. Umožňujú žiakom aktívne sa podieľať na vyučovacom procese, rozvíjať kreatívne kompetencie, nadobudnúť sociálne správanie sa vďaka kooperácii v skupinách, uvedomiť si vlastné postoje, hodnoty a reflexie, spolurozhodovať a hodnotiť. Ich vhodné použitie na hodinách cudzích jazykov umožňuje nielen reprodukciu (deklaráciu), ale aj produkciu autentického jazyka (proceduralizáciu), získavanie implicitných vedomostí, návykov a sekundárnych zručností a tým aj nadobudnutie komunikatívnej kompetencie, ktorá je cieľom cudzojazyčného vyučovania.

Literatúra

- BÁLINT, L. 2007. K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. *Pedagogické spektrum*, 2007, č. 1, s. 54–68, ISSN 1335-5589.
- BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1469-2.
- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, London: Longman. ISBN 0-13-028283-9.
- FULKOVÁ, E. 2006. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Bratislava: Infopress. ISBN 80-85402-78-5.
- GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: dieťa*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-736-8.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Vydavateľstvo Práca. ISBN 80-7094-335-1.
- HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, ISBN 0-582-40385-5.
- HORÁK, F. 1991. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-003-7.
- CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. – RIES, L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. – RIES, L. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: OU. ISBN 80-7042-157-6.
- IVANČÍKOVÁ, J. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. Diferenciácia vo vyučovaní vzhľadom na schopnosti žiakov. In: PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-89-0.

- JANÍKOVÁ, V. 2008. Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu. *Cizí jazyky*, roč. 52, 2008 – 2009, č. 3, s. 111–114, ISSN 1210-0811.
- JANKOVCOVÁ, M. 1987. *Formulace didaktických problémů a jejich realizace ve vyučování pomocí aktivizujících metod*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.
- JANKOVCOVÁ, M. – PRŮCHA, J. – KOUDELA, J. 1988. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23 209-4.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRATOCHVÍL, V. 1991. Didaktické hry ako prostriedok rozvíjania poznávacích schopností žiakov vo vyučovaní dejepisu na ZŠ. *Pedagogická revue*, roč. 43, 1991, č. 2, s. 184–208. ISSN – ISSN 1335-1982.
- LOJOVÁ, G. 2002. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion. ISBN 80-968040-22.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, L. 1988. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MORGAN, J. – RINVOLUCCI, M. 2004. *Vocabulary*. Oxford: OUP. ISBN 0 19 442186 4.
- ORBÁNOVÁ, D. 2008. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. ISBN 978-80-225-2535-0.
- PASCH, M. at al. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*, Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2.
- PETTY, G. 1999. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- PRATOR, C. Development of a Manipulation – Communication Scale. Education Resources Information Centre. [citované 2009-02-23] Dostupné na internete: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED041258&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED041258
- PRŮCHA J. – WALTEROVÁ E. – MAREŠ J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2000. *Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks*. Prešov: PU. ISBN 80-8068-002-7.
- REES, G. Find the gap – increasing speaking in class. *Teaching English*. British Council, BBC, 2003 [citované 2009-01-24]. Dostupné na internete: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/find-gap-increasing-speaking-class>
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-89-1.
- SAMUHELOVÁ, M. 1988. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In: MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace. Zborník referátů z 2. celostátního semináře konaného v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. září 1985*. Hradec Králové : PF, s. 130–135.

- SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education. ISBN 1-4050-1399-0.
- SKALKOVÁ, J. 1974. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN.
- STRAKOVÁ, Z. 2004. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: PU. ISBN 80-8068-267-4.
- ŠALKOVÁ, M. 1988. *Hry při vyučování cizím jazykům*. Olomouc: KPÚ.
- THORNBURY, S. 2004. *How to Teach Vocabulary*. Oxford: OUP. ISBN 0582 429668.
- VOSNIADOU, S. 2005. Jak se děti učí. In *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.
- WESSELS, C. 2008. *Drama*. Oxford: OUP. ISBN 0-19-437097-6.
- WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman. ISBN 0-582-25937-8.
- Zákon o výchově a vzdělávání č. 245/2008 Z. z., MŠ SR, 2008 [cit. 2008-11-08]. Dostupné na internete http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINKOVÁ, K. 1988. Verbálna aktivita na hodinách materinského jazyka. In: MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace. Zborník referátů z 2 celostátního semináře konaného v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. září 1985*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988, s. 158–166.

VYUČOVANIE CUDZOJAZYČNEJ VÝSLOVNOSTI

Zdena Kráľová

Úlohou vyučovania cudzojazyčnej výslovnosti je podľa S. J. Bernšteina (1975) naučiť žiakov uvedomovať si prácu artikulátorov a tréningom zautomatizovať artikulačné pohyby. Sluchové predstavy sa pritom musia asociovať s motorickými predstavami. Koordináciu vlastnej artikulácie s napodobňovaným vzorom však môže zabezpečiť len spojenie medzi akustickým a artikulačným analyzátorom. Učiaci sa si musí v L2 osvojiť a zautomatizovať zložitý komplex artikulačných gest alebo modifikovať už existujúce artikulačné modely, pričom každý jednotlivec využíva vlastné stratégie. Vysoká miera automatizácie výslovnosti v L2 je pre efektívnu a ekonomickú akusticko-auditívnu komunikáciu nevyhnutná aj preto, že ide o nosnú (signálovú) informáciu (Kráľ – Sabol, 1989), ktorá zabezpečuje prenos cieľovej (obsahovej) informácie.

Pre didaktickú prax v oblasti vyučovania cudzích jazykov je dôležitý predpoklad, že rečové zóny mozgovej kôry sa javia ako polysenzórne oblasti, ktoré integrujú impulzy rôznych analyzátorov a rečové impulzy rôznej modálnosti (sluchové, zrakové, kinestetické) (Kráľ, 1974). Pri vyučovaní L2 výslovnosti je zároveň dôležité si uvedomiť, že sluchovo-artikulačné spoje (znakové otlaky, engramy) nie sú vrodené, a že existuje len jeden spôsob vytvárania spojov alebo ukladania pamäťových engramov (receptívnych i produktívnych) v ľudskom mozgu, a tým je opakovaná recepcia a produkcia (Malíková, 1993). Keď si učiaci sa uvedomí diferencie medzi vlastným aktuálnym výstupom a autentickým výstupom v L2, usiluje sa modifikovať svoju artikulačnú stratégiu. Fonetická špecifikácia zvukov L2 je tak skôr produktom medzijazyka než produktom interferencie L1 a L2, i keď aj tu treba brať do úvahy dynamiku oboch fenoménov.

Metodické zásady a postupy nácviku cudzojazyčnej výslovnosti v slovenskom jazykovom prostredí by mali vychádzať z všeobecne platných metodických a didaktických teórií a zároveň zohľadňovať špecifickosť procesu v daných podmienkach. Behaviorizmom preferovaná priama metóda imitatívneho nácviku už v dospelom veku neprináša taký výsledný efekt ako analytická metóda kognitívneho nácviku, ktorá nasleduje po príslušnom teoretickom výklade. Dôležitým krokom, ktorý by mal predchádzať nácviku artikulácie, je modifikácia cudzojazyčnej perцепčnej bázy a nácvik fonematického sluchu (Chebenová, 2001-2002a). Po receptívnej fáze nácviku by podľa zásad jazykovej ontogenézy a fylogenézy mala nasledovať produktívna fáza zameraná na nácvik, fixáciu a automatizáciu artikulácie a vytvorenie dynamických artikulačných stereotypov.

Zároveň je užitočné, ak si žiaci uvedomujú rozdiel medzi foneticko-fonologickými normami materinského a cieľového jazyka. Prioritne treba nacvičovať javy, ktoré majú tendenciu porušovať komunikáciu v cudzom jazyku. Uvedomený nácvik je nepochybne efektívnejší ako intuitívno-imitatívny a viaceré výskumy (podrobnejšie Kráľová, 2005) potvrdzujú úspešnosť praktického fonetického nácviku spojeného s primeranými teoretickými informáciami.

S vekom sa intenzívnejšie rozvíja pojmovo-abstraktná pamäť a u žiakov staršieho veku sa zámerná pamäť stáva efektívnejšou. Preto proces osvojovania si nových návykov a zručností by mal v tomto veku vychádzať z teoretického oboznámenia sa s príslušnou činnosťou. Do sústavy teoretických poznatkov sa následne zapájajú nové dočasné spoje z kinestetického analyzátora, ktoré sa utvorili v dôsledku vlastnej činnosti a v ďalšej etape sa nacvičujú opakovaním. R. Repka²¹³ rozlišuje metódy vyučovania jazyka, ktoré sa opierajú o paradigmatické, štrukturálne vzťahy a pri ktorých je cudzí jazyk často porovnávaný s materinským jazykom. Na druhej strane sú podľa neho metódy, ktoré akcentujú komunikatívny aspekt a význam jazykových výpovedí. Uvedené metódy sú však len krajnými pólmi širokej škály metodických postupov nachádzajúcich sa na kontinuu kontrolované – voľné.

1. Metodické zásady vyučovania cudzojazyčnej výslovnosti

Uvedomené a deklaratívne (explicitné) poznatky pri učení sa cudzieho jazyka majú svoj význam najmä pri učení sa jazyka v školských podmienkach, keď žiak obvykle komunikuje v cudzom jazyku len v škole. V štádiu proceduralizácie procesu nadobúdania vedomostí sa explicitné poznatky menia na neuvedomované a procedurálne (implicitné). Pre explicitné vyučovanie musia byť žiaci kognitívne zrelí a veľký význam má najmä u dospelých, ktorých kognitívne myslenie je rozvinuté. Znalosť explicitných poznatkov celý proces učenia sa výrazne urýchľuje a napomáha osvojovanie implicitných vedomostí. Explicitné vyučovanie je teda potrebné, ale nie je dostačujúce a musí po ňom nasledovať dostatočná proceduralizácia, pričom nestačí dekontextualizované precvičovanie, ale treba dať žiakom možnosť používať cieľové štruktúry v komunikatívnych aktivitách (Gondová, 2009).

Niektorí autori (napr. Peltola a kol., 2007) však predpokladajú, že automatické spracovanie fenoménov jazyka si nevyžaduje metalingvistickú vedomosť o danom systéme. Z nášho pohľadu je prípad dospelého učiaceho sa špecifický a na rozdiel od intuitívno-imitatívneho spôsobu osvojovania si L2 dieťaťom v autentickom kontexte si vyžaduje (nehovoriac o vysokoškolskej didaktickej praxi) určitú kognitívnu skúsenosť. Výskumy priamej zvukovej imitácie (napr. Carmichael, 2000) identifikovali rôzne stupne imitačnej schopnosti v experimentálnej skupine (poskytnuté

²¹³ REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnej vyučovaniu*. Bratislava: SAP, s. 53. ISBN 80-85665-89-1.

metafonetické informácie) a v kontrolnej skupine (bez metafonetických informácií). Tieto závery naznačujú, že metajazykový kontext má pri učení sa cudzieho jazyka dospelými hovoriacimi facilitatívny efekt. Exaktné porovnávacie štúdie týchto javov v rámci jednotnej koncepcie však zatiaľ nie sú k dispozícii.

Už v 60. rokoch 20. storočia rozdelil C. Prator (1968) metodické postupy využívané pri vyučovaní cudzích jazykov na manipulatívne a komunikatívne. Manipulatívne sú tie, v ktorých žiak dostáva jazyk, ktorý musí používať, od učiteľa, z pásky alebo z knihy. Na druhej strane komunikatívne postupy mu umožňujú používať slová a štruktúry, ktoré si sám vyberie, a teda musí kontrolovať aj význam svojej výpovede. Treba tiež povedať, že pri nácviku nových štruktúr sa učiteľ ani v pokročilých triedach nezaobíde bez kontrolovaných metodických postupov. „Vyskúšať“ si novú jazykovú štruktúru (gramatiku, výslovnosť, slovnú zásobu) v bezpečnom prostredí má veľký afektívny význam.

V súčasnosti je známych len niekoľko výskumov efektivity explicitných foneticko-fonologických inštrukcií na osvojenie si L2 výslovnosti, ale takmer všetky potvrdzujú ich pozitívnu koreláciu (MacDonald a kol., 1994; Derwing – Munro, 1997; Bradlow a kol., 1997; Bongaerts a kol., 1997; Moyer, 1999; Couper-Kuhlen, 1993; Derwing – Munro, 2005). Napriek nepochybnnej účinnosti kombinácie teórie s praxou nám z doterajšej literatúry nie je známe experimentálne porovnanie efektívnosti kontrastívneho metafonetického vstupu s efektívnosťou nekontrastívneho metafonetického vstupu.

Niektoré štúdie, ktoré sa zaoberali výskumom vplyvu vyučovania (impaktom tréningovej modality) na výslovnosť L2, naopak neidentifikovali formálne inštrukcie (metafonetický input) ako významný faktor kvality L2 výslovnosti (Thompson, 1991; Elliot, 1995; Flege a kol., 1995; 1999). R. W. Suter (1976) dokonca konštatuje ich nepriamu závislosť. Výsledky výskumov zameraných na efektívnosť rôznych typov fonetického nácviku v L2 sú tak ako mnohé ďalšie závery výskumov v oblasti SLA kontradiktórne. Výskumné štúdie buď potvrdzujú (napr. Olson – Samuels, 1973; Bongaerts a kol., 1997; Mildner – Horga, 1999; Mildner – Bakran, 2001; Sheppard a kol., 2007), alebo nepotvrdzujú pozitívny vplyv fonetického nácviku na výslovnosť (Suter, 1976; Thompson, 1991; Elliot, 1995; Flege a kol., 1999). Primárnou príčinou protichodných tvrdení je podľa nášho názoru metodologická nekompatibilita jednotlivých experimentov, preto ich výsledky možno len problematcky porovnávať.

Najčastejšie využívané slovenské, resp. české učebnice fonetiky a fonológie anglického jazyka na našich vysokých školách uvádzajú viac či menej podrobnú medzijazykovú komparáciu zvukových systémov (Skaličková, 1982; Urbanová, 1989; Pavlík, 2003), kým silnou stránkou zahraničných učebníc (napr. Roach, 1989; Gimson, 1989; O'Connor, 1980) je teoretický a praktický monolingválny aspekt daného zvukového systému. V súčasnosti však v našom prostredí absentuje učebnica efektívne spájajúca oba aspekty.

2. Tréningová modalita vo vyučovaní cudzojazyčnej výslovnosti

Súčasný trend vo vyučovaní výslovnosti cudzích jazykov je tzv. TOP-DOWN prístup, teda od javov vyššej úrovne (suprasegmenty) k javom nižšej úrovne (segmenty). Z. Oliverius (1970) takisto navrhuje zachovať postupnosť od ľahšieho k ťažšiemu: suprasegmenty – segmenty a v rámci segmentálneho podsystemu postupnosť: prvky odlišné od materinského jazyka – prvky podobné materinskému jazyku. V procese osvojovania si materinského jazyka sa suprasegmentálne javy tiež začínajú objavovať skôr než hlásky a podľa niektorých autorov kritické obdobie pre prozódium sa končí skôr ako kritické obdobie pre segmentálnu zložku jazyka (Carmichael, 2000; Guillaume a kol., 2007).

V našej vysokoškolskej lingvodidactickej praxi je (podľa dostupných informácií) v korešpondencii s používaným vyučovacím materiálom najčastejšie aplikovaný postup od segmentálnych po suprasegmentálne javy. Názory na efektívnosť prístupov Top-Down (napr. Avery – Ehrlich, 1992) alebo Bottom-Up (od segmentov k suprasegmentom, napr. Riney a kol., 2000; Levis, 2005) sú vyvážené a nepochybne opodstatnené. Súčasná preferencia postupu od suprasegmentov môže súvisieť s istou nevyhnutnou globálnosťou učebníc L2 výslovnosti vydávaných v zahraničí a faktom, že suprasegmenty (ako ľudsky univerzálnejšie fenomény) si nevyžadujú takú mieru lokálneho prístupu ako segmenty.

Výskum danej problematiky sa spočiatku orientoval predovšetkým segmentálne a artikulačne a až v druhej polovici 70. rokov sa, aj v súvislosti s posunom ku komunikatívnym metódam vo vyučovaní L2, dostáva do centra pozornosti prozódia. Empirické pozorovania zatiaľ jednoznačne nekvantifikujú podiel segmentálnych a suprasegmentálnych javov na detekcii cudzieho prízvuku a závery výskumov nie sú jednoznačné. Vo výskume výslovnosti L2 však badať tendenciu postupovať od segmentov k suprasegmentom a zároveň danú rovinu preferovať z hľadiska podielu na cudzom prízvuku v L2.

Zahraniční autori sa väčšinou venovali sledovaniu vplyvu tréningovej modalit na redukciu cudzieho prízvuku v L2 (väčšinou v skupine imigrantov, ktorých cieľovým jazykom bola angličtina). Naš prístup sleduje skôr druhý pól pomyselných presýpacích hodín – zlepšovanie L2 výslovnosti, čo však pochopiteľne (nepriamo úmerne) súvisí aj s redukciami cudzieho prízvuku.

Primárnu úlohu segmentov vo výslovnosti L2 zdôrazňujú mnohé štúdie, ktoré sa venovali najmä výskumu efektívnosti nácviku binárnych protikladov v diskriminačnom alebo identifikačnom formáte (napr. Brennan – Brennan, 1981; Strange – Dittman, 1984; Jamieson – Morosan, 1986; Major, 1986; Strange, 1989; Flege – Wang, 1989; Flege, 1989; 1991; Pruitt a kol., 1990; Kuhl, 1991; Logan a kol., 1991; Polka, 1991; 1992; Anderson-Hsieh a kol., 1992; Lively a kol., 1995; Flege a kol. 1995; 1997; Pallier a kol., 1997; Pisoni, 1997; Walley – Flege, 1998; Mildner – Horga,

1999; Riney – Takagi, 1999; Tsukada a kol., 2004; Lambacher a kol., 2005; Tsukada 2005).

J. Flege a kol. (1995) tvrdia, že zvuková interferencia sa prejavuje najmä na vokáloch. Produkcia spoluhlások podľa mnohých autorov zohráva pri vytváraní cudzieho prízvuku v L2 podstatne menšiu úlohu (napr. Kuhl, 1991; Flege a kol., 1997; Pallier a kol., 1997; Walley – Flege, 1998; Mildner – Horga, 1999;). Iné štúdie naopak zdôrazňujú dominantnosť konsonantických prvkov (napr. Flege, 1991; Riney – Takagi, 1999; Tsukada a kol., 2004; Tsukada, 2005).

Viacere výskumy potvrdili fakt, že správna pozícia vokálov vo formantovej schéme L2 vysoko pozitívne koreluje s celkovou úrovňou fónickej kompetencie v L2 (napr. Mildner – Horga, 1999; Munro a kol., 1999). Z výskumov interferencie a vplyvu materinského jazyka na druhý (cudzí) je známy fakt (podrobnejšie Kráľová, 2005), že interferencia sa najviac prejavuje práve na vokáloch a produkcia spoluhlások zohráva pri vytváraní cudzieho prízvuku v L2 podstatne menšiu úlohu.

Vokály sú percipované skôr kontinuálne, kým konsonanty skôr kategoriálne (Strange, 1995). V rámci percepčného hodnotenia výslovnosti je metóda transkripčnej identifikácie (Best a kol., 2001) opodstatnenejšia pri konsonantoch než pri vokáloch, hoci ani v tomto prípade nevyjadruje mieru aproximácie k cieľovému segmentu. Vokály sú relatívne invariantné, preto podľa niektorých autorov (napr. Bohn – Munro, 2007) majú vokalické chyby väčší vplyv na nezrozumiteľnosť prejavu než konsonantické.

T. Bent a kol. (2008) zistili, že chyby v produkcii iniciálnych segmentov majú väčší vplyv na zrozumiteľnosť L2 prejavu než chyby v realizácii segmentov v iných pozíciách v slove. Väčšina experimentov skúmala segmentálne aspekty L2 výslovnosti, zamerané najmä na nácvik percepcie a produkcie „náročných“ segmentálnych protikladov a ich výsledky vo veľkej miere potvrdzujú základnú tézu SLM (Flege, 1995) o tom, že stupeň úspešnosti osvojenia si zvukov L2 vo veľkej miere závisí od fonetickej podobnosti prvkov L1 a L2.

Mnohí sa v tejto súvislosti venovali skúmaniu vplyvu jednotlivých zvukových charakteristík (napr. voice onset time) na celkové hodnotenie cudzojazyčnej výslovnosti a väčšina z nich nepotvrdila relevantnú koreláciu s úrovňou fónickej kompetencie v L2 (Major, 1987; Riney – Flege, 1988; Riney – Takagi, 1999; Munro a kol., 1999; Riney a kol., 2000).

Ďalšie výskumy (napr. Brennan a kol., 1975; Flege, 1981) dokázali, že množstvo zvukových substitúcií výrazne koreluje s hodnotením prejavu ako neidiomatického (non-native). Čo však neznamená, že substitúcie sú jediným kritériom. Pravdepodobne sú len sluchovo najľahšie identifikovateľné a poslucháč si celkový dojem z cudzojazyčného prejavu vytvára na základe kombinácie subsegmentálnych, segmentálnych a suprasegmentálnych faktorov.

Z hľadiska zvukového podsystemu, na ktorý bol nácvik zameraný, na základe výsledkov doterajšieho výskumu mnoho autorov považuje za efektívnejší nácvik suprasegmentálnych javov, ktorý má podľa nich výrazne pozitívnejší vplyv na celkové zlepšenie výslovnosti v cudzom jazyku, resp. väčší podiel na pozitívnom hodnotení cudzojazyčnej výslovnosti (napr. Johansson, 1973; James, 1976; Grover, 1980; deBot 1983; Pennington – Richards, 1986; Major, 1987; Anderson-Hsieh – Koehler, 1988; Leather, 1990; Munro – Derwing, 1994; Munro, 1995; Bongaerts a kol., 1997; Magen, 1998; Kondo, 1999; Marcus – Bond, 1999; Missaglia, 1999; Moyer, 1999; Nunan, 1999; Carmichael, 2000; Jilka, 2000; Pennington – Ellis, 2000; Wennerstrom, 2001; Derwing – Rossiter, 2003; Wayland – Guion, 2004). Okrem celkovej intonácie sa osobitne zdôrazňuje napr. rytmus (Munro 1995; Tajima a kol., 1997; Munro – Derwing, 2001), štruktúra slabiky a prízvuk (Magen, 1998).

Napriek tomu, že závery štúdií vyzdvihujúcich segmenty či suprasegmenty ako výraznejší prediktor kvality výslovnosti v L2 sú rovnako presvedčivé, viac výskumnej i didaktickej pozornosti sa doposiaľ venovalo a venuje segmentálnym javom. Tie majú majoritné postavenie aj v spomínaných modeloch osvojovania si L2 (SLM, PAM, NLM), ktoré zdôrazňujú interferenčný aspekt osvojovania si segmentálneho zvukového podsystemu.²¹⁴

Niekoľko experimentov sa venovalo efektívnosti individuálne zameraného fonetického nácviku v L2 (Mildner, 1993; Mildner – Bakran, 2001) a ich výsledky viacmenej potvrdili vyššiu efektívnosť individuálneho prístupu v porovnaní so skupinovým nácvikom. Individuálny prístup je sčasti aplikovateľný aj v slovenskej didaktickej praxi, najmä formou praktických konzultácií s jednotlivými študentmi. Fakt, že hovoriaci s rovnakým materinským jazykom prejavujú isté spoločné charakteristiky v produkcii zvukov daného cudzieho jazyka, je v podmienkach aktuálnej slovenskej vysokoškolskej praxe pomerne dobre aplikovateľný prostredníctvom skupinovej formy vyučovania.

Hoci výslovnostné chyby týkajúce sa segmentálnej roviny sú v anglických prejavoch Slovákov zvyčajne pomerne frekventované, v školskej praxi sa ich odstráneniu zvyčajne nevenuje dostatočná pozornosť. Ako nám však ukázali výsledky výskumu (podrobnejšie Kráľová, 2005), pre bezporuchovú komunikáciu sú nemenej dôležité suprasegmentálne javy. Netreba zabúdať, že segmentálny, plurisegmentálny a suprasegmentálny podsystem zvukového systému jazyka nie sú izolované a vo veľkej miere sa navzájom (v oboch smeroch) ovplyvňujú. Pri celkovom (holistickom) hodnotení výslovnosti je preto potrebné brať do úvahy komunikačnú hodnotu jednotlivých javov zvukovej roviny, resp. vzťah výslovnostných deviácií (segmentálnych, plurisegmentálnych či suprasegmentálnych) na výsledný komunikačný efekt a auditívny dojem.

²¹⁴ Podľa nášho názoru môže byť napr. SLM analogicky aplikovaná na prozodické aspekty L2.

3. Hodnotenie cudzojazyčnej výslovnosti

V súčasnej lingvodidaktike sú známe tri hlavné prístupy k testovaniu a hodnoteniu L2 výslovnosti (Poesová, 2007-2008):

1. celostný (holistický) – hodnotenie celkovej efektívnosti výkonu hovoriaceho; výhoda: analýza výslovnosti veľkého množstva subjektov za krátky čas; nevýhoda: subjektívnosť, nepresnosť hodnotiacich kritérií vyplývajúca z náročnosti ich definovania;
2. analytický (atomistický); výhoda: presne vymedzená oblasť hodnotenia, väčšia objektivita; nevýhoda: časová náročnosť;
3. kombinovaný (holisticko-atomistický) – spája výhody a eliminuje nevýhody oboch prístupov.

Pri holistickom (percepčnom) hodnotení zvukového materiálu sa na indikovanie kvality cudzojazyčnej zvukovej performancie najčastejšie využívajú tzv. EAI (equal appearing interval) hodnotiace škály, hoci ojedinele boli realizované aj výskumy s použitím DMA (direct magnitude estimation) škály (Brennan a kol., 1975; Ryan a kol., 1977) či kontinuálnej hodnotiacej škály (Flege – Fletcher, 1992; Flege a kol., 1995; Munro – Derwing, 1994). Doteraz však nebolo potvrdené ani štandardizované jej optimálne rozpätie a definovanie intervalov. V obdobných experimentoch boli zvyčajne použité škály rôzneho členenia, od 3-bodových (Flege – Fletcher, 1992) až po 10-bodové (McDermott, 1996; Jilka, 2000). Najbežnejšie sú 5-bodové hodnotiace škály (napr. Oyama, 1976; Piper – Cansin, 1988; Bongaerts a kol., 1997) a 9-bodové hodnotiace škály (napr. Flege a kol., 1995; Riney – Takagi, 1999; Munro – Derwing, 2001).

Všeobecne v bodovom hodnotení celkovej úrovne L2 výslovnosti, resp. cudzieho prízvuku v L2, prevládajú tzv. Likertove škály. Ojedinele boli použité tzv. kĺzavé škály (sliding scales) (Major, 1986; Flege – Fletcher, 1992; Flege a kol., 1995), pri ktorých hodnotiaci posúval kurzor v kontinuu medzi hraničnými bodmi. Hodnotenie bolo následne počítačom interpretované ako numerická hodnota.

H. Southwoodová a J. E. Flege (1999) zisťovali, či cudzí akcent je tzv. metatetické kontinuum (kontinuum deliteľné na rovnaké intervaly) alebo tzv. protetické kontinuum (kontinuum lineárne nedeliteľné). Zistili, že cudzí akcent v L2 možno považovať za metatetické kontinuum a za optimálnu škálu pre jeho hodnotenie považujú 9-bodovú alebo 11-bodovú EAI škálu.

Štúdie sústreďujúce sa na výskum prejavov cudzieho akcentu sa, okrem iného, odlišujú aj charakterom výskumného materiálu. Vo väčšine prípadov sa sluchovo alebo experimentálne analyzoval záznam čítaného textu – slov, viet či odsekov (Asher–García, 1969; Flege, 1984; Bongaerts a kol., 1997), spontánnych prehovorov (Oyama, 1976; Piper–Cansin, 1988; Thompson, 1991; Kráľová, 2005) alebo opakovania rečových jednotiek podľa modelu rodeného hovoriaceho metódou tzv.

priameho opakovania (direct repetition technique) (Olson – Samuels, 1973; Snow – Hoefnagel – Höhle, 1977; Flege a kol., 1995) a metódou tzv. oneskoreného opakovania (delayed repetition technique) (Flege a kol., 1995; Yeni-Komshian a kol., 2000; Piske a kol., 2001). V niekoľkých experimentoch bola použitá kombinácia viacerých postupov (Markham – Nagano, 1966; Oyama, 1976; Thompson, 1991). Dĺžka experimentálne analyzovaných stimulov je takisto rôzna, v rozpätí od 30 ms (Flege, 1984) až po 2 minúty (Suter, 1976).

Hoci typ analyzovaného zvukového materiálu je v jednotlivých experimentoch rôzny, väčšina autorov (podrobnejšie Tench, 1996) považuje za najadekvátnejší indikátor úrovne fónickej kompetencie v L2 kvalitu spontánneho rečového prejavu. Aj ten však má svoje obmedzenia, napr. prirodzenú tendenciu hovoriaceho vyhýbať sa problematickým a náročným javom (Piske a kol., 2001). Hodnotenie cudzojazyčnej výslovnosti zo strany poslucháča zas môžu ovplyvniť morfosyntaktické a lexikálne chyby v prejave hovoriaceho (McDermott, 1996) i fluencia jeho prejavu – pauzy a hesitačné fenomény (Hieke, 1987). Pri percepcii spontánneho rečového prejavu poslucháči spätne nefiltrujú subkategorálne diferencie segmentov, ktoré nie sú relevantné pre zachovanie zvukovej kategoriálnej identity.²¹⁵

Mnohí autori nepovažujú nepripravené voľné prehovory za vhodné pre skúmanie zvukových parametrov reči najmä z dôvodu ich mnohodimenziálnosti. T. Piske a kol. (2001) považujú za reliabilnejšie čítanie vopred pripraveného textu. S. Oyamová (1976) a I. Thompson (1991) zistili, že výslovnosť v čítanom texte bola percipientmi hodnotená horšie než výslovnosť v spontánnom prehovore identických respondentov.

Z nášho pohľadu je však práve nepripravený text (po príslušnej segmentácii) najvhodnejším materiálom pre reliabilnú analýzu čiastkových zvukových fenoménov. Prirodzenú komunikáciu, v ktorej sa hovoriaci sústreďuje viac na obsah než na jeho fonetické vyjadrenie, totiž odráža najprirodzenejšie. Reálnu komunikáciu síce vernejšie simuluje dialogická forma prehovoru, v tej sa však (ne)rodený hovoriaci často dočasne adaptuje na komunikačného partnera a pri dlhšom trvaní komunikácie môže preberať niektoré jeho zvukové charakteristiky. Najmä z praktických metodických dôvodov však je v našom prostredí mnohokrát problematické realizovať záznamy dialogických komunikátov s rodeným hovoriacim.

Skupinu hodnotiacich tvorili vo väčšine prípadov rodení hovoriaci v anglickom jazyku, od jediného hodnotiaceho (Snow – Hoefnagel-Höhle, 1977) až po 85 hodnotiacich (Anderson-Hsieh – Koehler, 1988). Nie je však známe, koľkí informátori dokážu poskytnúť relevantné údaje o kvalite fónickej performancie nerodených hovoriacich. Interindividuálna variabilita hodnotenia zvyčajne nebola vysoká (napr. Sheppard a kol., 2007 – štandardná odchýlka 0.76), a to i vďaka relatívne

²¹⁵ Formantové diferencie L1 a L2 vokálov sa pravdepodobne výraznejšie prejavujú v spontánnom prejave než pri čítaní izolovaných slov, resp. textu (Koopmans- van Beinum, 1980).

homogénnemu geograficko-sociálnemu zloženiu hodnotiacich skupín (často to boli študenti alebo učitelia na univerzitách v danej krajine).

Dôležitou metodickou otázkou je nielen kvantita, ale i kvalita, resp. charakteristika skupiny poslucháčov. Hodnotiaci sa často líšia nielen v psycholingválnych a sociolingválnych parametroch (McDermott, 1996; Brennan – Brennan, 1981), ale i v tom, ktoré javy sú pre nich pri celkovom hodnotení výslovnosti primárne (McDermott, 1996). I. Thompson (1991) tvrdí, že lingvisticky školení rodení hovoriaci prejavy cudzincov hodnotia prísnejšie než neškolení rodení hovoriaci. J. E. Flege a K. L. Fletcher (1992) rovnako ako T. Bongaerts a kol. (1997), J. Anderson-Hsieh a K. Koehler (1988) v hodnotení uvedených dvoch skupín nezistili podstatné rozdiely. Výrazné rozdiely v hodnotení rodených hovoriacich, ktorí absolvovali a neabsolvovali informatívny nácvik hodnotenia (najčastejšie im boli prezentované ukážky krajných pólov úrovne výslovnosti) neboli potvrdené (Flege – Fletcher, 1992; Munro – Derwing, 1994; McDermott, 1996).²¹⁶

Doteraz nie je známy výskum, ktorý by analyzoval schopnosť rodených hovoriacich hodnotiť výslovnosť nerodených hovoriacich. Poslucháči sa, okrem ďalších charakteristík, zvyčajne odlišujú idiolektom, príslušnosťou k dialektu, tolerančným rozsahom fónických štruktúr. M. Long (1990) predpokladá, že jednotlivci, ktorí boli vystavení viacerým varietám L2, vrátane L2 s cudzím prízvukom, sú voči výslovnosti nerodených hovoriacich v danom jazyku tolerantnejší.

Výslovnostné modely materinského jazyka sú uložené v dlhodobej pamäti a hodnotenie výslovnosti nerodeného hovoriaceho pravdepodobne závisí aj od stupňa divergencie od týchto noriem. Pri počúvaní produkcie nerodených hovoriacich má rodený hovoriaci všeobecnú tendenciu optimálne využívať redundantnosť rečového signálu na kompenzáciu deficitov rečového vstupu.

Rozdiely v hodnotení vyplývajú najmä z aplikácie odlišných individuálnych kritérií hodnotiacich. Všeobecne možno konštatovať, že prísnejšie hodnotenie (resp. nižšie hodnotiace skóre) bolo zaznamenané v skupinách „profesionálnych“ informátorov (učiteľov angličtiny) a v skupinách hodnotiacich, ktorí sami neovládajú iný cudzí jazyk a do kontaktu s nerodenými hovoriacimi prichádzajú zriedkavejšie (Brennan – Brennan, 1981; Flege – Fletcher, 1992; Thompson, 1991).

Jednotlivé výskumy sa odlišujú aj počtom skúmaných subjektov, od jedného respondenta (Anderson-Hsieh a kol., 1989) až po 240 probandov (Yeni-Komshian a kol., 2000) zaradených do homogénnych či heterogénnych kohort, najčastejšie podľa veku začiatku osvojovania si L2. Doposiaľ bola ako cieľový jazyk analyzovaná najmä angličtina v produkcii prisťahovalcov do USA s rôznym východiskovým

²¹⁶ Na Slovensku je zatiaľ najčastejším metodickým problémom podobných výskumov zabezpečiť dostatočne veľkú homogénnu skupinu anglických rodených hovoriacich ochotných participovať na experimente.

jazykom, najmä čínštinou (Anderson-Hsieh – Koehler, 1988), francúzštinou (Flege, 1984) a ruštinou (Thompson, 1991).

Záver

Výsledky výskumov potvrdzujú nevyhnutnosť rozlišovania už známych protikladov: langue – parole, potenciálne – aktuálne, príčina – následok atď. Nie všetky realizované chyby sú poslucháčom zaznamenané a nie všetky dokážu porušiť komunikáciu s rovnakou intenzitou. Pri analýze je preto potrebné odhaľovať nielen jazykové, ale i mimojazykové súvislosti a nezabúdať na tzv. tretie faktory prítomné v každom podobnom experimente (vplyv zrenia, kontamináciu pretestom, motiváciu a pod.). Okrem predpokladu autentického zvukového vstupu počas fonetického nácviku do procesu učenia sa výslovnosti L2 vstupuje množstvo ďalších individuálnych a nadindividuálnych činiteľov, ktorých vplyv možno len ťažko exaktne determinovať (podrobnejšie Kráľová, 2009).

Niekoľko výskumov potvrdilo existenciu nerodených hovoriacich, ktorí si dokázali osvojiť cudzojazyčnú výslovnosť na úrovni rodených hovoriacich i v dospelom veku (Ioup, 1984; Kinoshita – Toda, 2005; Moyer, 1999; 2004; Ohmori – Sheppard, 2003). Je však potrebné dodať, že išlo o jednotlivcov, ktorí dlhší čas žili v danom cudzojazyčnom prostredí. Z vlastnej pedagogickej praxe väčšina vyučujúcich zrejme potvrdí, že pri nepriamej metóde osvojovania si cudzieho jazyka je dosiahnutie výslovnostnej úrovne rodeného hovoriaceho u našich žiakov a študentov veľmi zriedkavé. Po dlhšom pobyte v prirodzenom jazykovom prostredí sa ich výslovnosť zvyčajne výrazne zlepši, hoci úroveň rodeného hovoriaceho dosahuje len ojedinele.

Pri vyučovaní cudzojazyčnej výslovnosti je preto vhodné mať realistické ciele. Väčší význam ako snaha o úroveň rodeného hovoriaceho má pravdepodobne nadobúdanie primeranej komunikačno-pragmatickej kompetencie, pričom netreba zabúdať, že práve výslovnosť hrá v primárnej sociálnej akceptácii nerodeného hovoriaceho rodenými hovoriacimi dominantnú úlohu.

Literatúra

ANDERSON-HSIEH, J. – KOEHLER, K. 1988. The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. In: *Language Learning*, roč. 38, 1988, č. 4, s. 561–605.

ANDERSON-HSIEH, J. – KOEHLER, K. 1989. The Effect of Foreign Accent and Speaking Rate on Native Speaker Comprehension. *The Journal of Language Learning*, roč. 38, 1989, č. 4, s. 561–613.

ANDERSON-HSIEH, J. – JOHNSON, R. – KOEHLER, K. 1992. The relationship between native speaker judgements of non-native pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure. *Language Learning*, roč. 42, 1992, č. 4, 529–555.

ASHER, J. J. – GARCÍA, R. 1969. The optimal age to learn a second language. *The Modern Language Journal*, roč. 53, 1969, č. 5, s. 334–341.

- AVERY, P. – EHRLICH, S. 1992. Preliminary considerations in the teaching of pronunciation. In: *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, s. 759–761.
- BENT, T. – BRADLOW, A. R. – SMITH, B. L. 2008. Production and Perception of Temporal Patterns in Native and Non-native Speech. *Phonetica*, roč. 65, 2008, č. 3, s. 131–147.
- BERNŠTEJN, S. I. 1975. Voprosy obučenija proiznošenija primenitel'no k prepodavaniju ruskogo jazyka inostrancam. In: *Voprosy fonetiki i obučenija proiznošeniju*. Moskva: IMN.
- BEST, C. T. – McROBERTS, G. W. – GOODELL, E. 2001. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 109, 2001, č. 2, s. 775–794.
- BOHN, O-S. – MUNRO, M. J. 2007. *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. ISBN 9-78-90-272-1973-2.
- BONGAERTS, T. – Van SUMMEREN, C. – PLANKEN, B. – SCHILS, E. 1997. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 19, 1997, č. 4, s. 447–465.
- BRADLOW, A. R. – PISONI, D. B. – AKAHANE-YAMADA, R. – TOHKURA, Y. 1997. Training Japanese listeners to indentify English /r/ and /l/. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 101, 1997, č. 4, s. 2299–2311.
- BRENNAN, S. E. – RYAN, E. B. – DAWSON, W. E. 1975. Scaling of apparent accentedness by magnitude estimation and sensory modality matching. *Journal of Psycholinguistic Research*, roč. 4, 1975, s. 27–36.
- BRENNAN, S. E. – BRENNAN, E. M. 1981. Accent scaling and language attitudes: reactions to Mexican-American English speech. In: *Language and Speech*, roč. 24, 1981, č. 3, s. 207–221.
- CARMICHAEL, L. 2000. *Measurable degrees of foreign accent: a correlational study of production, perception, and acquisition*. Washington: University of Washington.
- COUPER-KUHLEN, E. 1993. *English Speech Rhythm: Form and Function in Every-day Verbal Interaction*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978-1556-192937.
- DeBOT, K. 1983. Visual feedback of intonation: Effectiveness and induced practice behavior. In: *Language and Speech*, roč. 26, 1983, č. 4 s. 331–350.
- DERWING, T. M. – MUNRO, M. J. 1997. Accent, comprehensibility and intelligibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 19, 1997, č. 1, s. 1–16.
- DERWING, T. M. – MUNRO, M. J. 2005. Second Language Accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, roč. 39, 2005, č. 3, s. 379–397.
- DERWING, T. M. – ROSSITER, M. J. 2003. The effects of pronunciation instruction to the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, roč. 13, 2003, č. 1, s. 1–18.
- ELLIOTT, R. 1995. Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, roč. 79, 1995, č. 3, s. 356–371.
- FLEGE, J. E. 1981. The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, roč. 15, 1981, č. 4, s. 443–455.

- FLEGE, J. E. 1984. The detection of French accent by American Listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 76, 1984, č. 3, s. 692–707.
- FLEGE J. E. – BOHN, O-S. 1989. An instrumental study of vowel reduction and stress placement in Spanish-accented English. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 11, 1989, č. 1, s. 35–62.
- FLEGE J. E. – WANG, C. 1989. Native-language phonotactic constraints affect how well Chinese subjects perceive the word-final English /t/ – /d/ contrast. *Journal of Phonetics*, roč. 17, 1989, č. 4, s. 299–315.
- FLEGE, J. E. 1991. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Editor: T. Heubner – C. A. Ferguson. Amsterdam: Benjamins, s. 249–290.
- FLEGE, J. E. – FLETCHER, K. L. 1992. Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 91, 1992, č. 1, s. 370–389.
- FLEGE, J. E. 1995. Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. In: *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Timonium: York Press, s. 233–277.
- FLEGE, J. E. – MUNRO, M. J. – MACKAY, I. R. A. 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 97, 1995, č. 5, s. 3125–3134.
- FLEGE, J. E. – BOHN, O-S. – JANG, S. 1997. The effect of experience on non-native subject's production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, roč. 25, 1997, č. 4, s. 437–470.
- FLEGE, J. E.– YENI-KOMSHIAN, G. – LIU, S. 1999. Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, roč. 41, 1999, s. 78–104.
- GIMSON, A. C. 1989. *An Introduction to the Pronunciation of English*. Newcastle upon Tyne: Atheneum Press. ISBN 0-7131-6594-4.
- GONDOVÁ, D. 2009. Význam používania aktivizujúcich metodických postupov na hodinách cudzích jazykov. *Acta Humanica*, roč. 6, 2009, č. 1, s. 18–46.
- GROVER, H. 1980. Consonant release and the syllable. *Linguistics*, roč. 3, 1980, s. 1–21.
- GUILLAUME, H. – BONNEAU, A. – COLOTTE, V. 2007. Tools devoted to the acquisition of the prosody of a foreign language. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*, Saarbrücken, s. 1593–1596.
- HIEKE, A. E. 1987. Absorption and fluency in native and non-native casual English speech. In: *Soundpatterns in Second Language Acquisition*. Editor: A. James – J. Leather. Dordrecht: Foris, s. 41–58.
- CHEBENOVÁ, V. 2001. Metodické postupy k nácviku nemeckej výslovnosti (I). *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001-2002a, č. 1, s. 6–8.
- CHEBENOVÁ, V. 2001. Metodické postupy k nácviku nemeckej výslovnosti (II). *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001-2002b, č. 2, s. 41–43.
- IOUP, G. 1984. Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition. *Language Learning*, roč. 34, 1984, č. 2, s. 1–17.

- JAMES, E. 1976. The acquisition of prosodic features of speech using a speech visualizer. *IRAL*, roč. 14, 1976, č. 3, s. 227–243.
- JAMIESON, D. G. – MOROSAN, D. E. 1986. Training non-native speech contrasts in adults: Acquisition of the English /θ/ – /ð/ contrast by francophones. *Perception and Psychophysics*, roč. 40, 1986, č. 4, s. 191–207.
- JILKA, M. 2000. The contribution of intonation to the perception of foreign accent. In: *Arbeitspapiere des Instituts für Machinelle Sprachverarbeitung, University of Stuttgart*, roč. 6, 2000, č. 3, 206 s.
- JOHANSSON, F. A. 1973. *Immigrant Swedish Phonology*. Lund: CWK Gleerup.
- KINOSHITA, S. – TODA, T. 2005. The factors involved in the development of pronunciation in the good learner: Examining age of arrival and age of onset. *Waseda Journal of Japanese Applied Linguistics*, roč. 7, 2005, s. 153–164.
- KONDO, M. 1999. Manifestation of lexical accent and timing strategy in English speaker's Japanese. In: *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*. Berkeley, s. 1467–1470.
- KOOPMANS-Van BEINUM, F. J. 1980. *Vowel contrast reduction: an acoustical and perceptual study of Dutch vowels in various speech conditions*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- KRÁL, Á. 1974. *Model rečového mechanizmu*. Bratislava: VEDA.
- KRÁL, Á. – SABOL, J. 1989. *Fonetika a fonológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00036-9.
- KRÁĽOVÁ, Z. 2005. *Slovensko-anglická zvuková interferencia*. Žilina: ŽU. ISBN 80-89029-85-X.
- KRÁĽOVÁ, Z. 2009. *Faktory anglickej fónickej kompetencie*. Žilina: ŽU. ISBN 978-80-554-0051-8.
- KUHL, P. K. 1991. Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception and Psychophysics*, roč. 50, 1991, č. 2, s. 93–107.
- LAMBACHER, S. G. – MARTENS, W. L. – KAKEHI, K. – MOLHOLT, G. 2005. The effects of identification training on the identification and production of American English vowels by native speakers of Japanese. *Applied Psycholinguistics*, roč. 25, 2005, č. 2, s. 227–247.
- LEATHER, J. 1990. Perceptual and productive learning of Chinese lexical tone by Dutch and English speakers. In: *New Sounds 9: Proceedings of the Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. Editor: J. Leather – A. James. Amsterdam: University of Amsterdam, 1990, s. 72–89.
- LEVIS, J. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, roč. 39, 2005, č. 3, s. 367–377.
- LIVELY, S. E. – LOGAN, J. S. – PISONI, D. B. 1995. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 93, 1995, č. 3, s. 1242–1255.
- LOGAN, J. S. – LIVELY, S. E. – PISONI, D. B. 1991. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 89, 1991, č. 2, s. 874–886.

- LONG, M. H. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 12, 1990, č. 3, s. 251–285.
- MacDONALD, D. – YULE, G. – POWERS, M. 1994. Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, roč. 44, 1994, č. 1, s. 75–100.
- MAGEN, H. S. 1998. The perception of foreign accented speech. *Journal of Phonetics*, roč. 26, 1998, č. 4, s. 381–400.
- MAJOR, R. C. 1986. Paragoge and Degree of Foreign Accent in Brazilian English. *Second Language Research*, roč. 2, 1986, č. 1, s. 53–71.
- MAJOR, R. C. 1987. Phonological Similarity, Markedness, and Rate of L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 9, 1987, č. 1, s. 63–82.
- MAJOR, R. C. 1987. Foreign accent: recent research and theory. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, roč. 25, 1987, č. 3, s. 185–202.
- MALÍKOVÁ, M. 1993. *K otázkam cudzojazyčných schopností. Rečový sluch*. Nitra: VŠPg. ISBN 80-85183-89-7.
- MARCUS, D. – BOND, D. 1999. Stress and length in learning Latvian. In: *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, Berkeley, s. 751–754.
- MARKHAM, D. – NAGANO, M. Y. 1966. Input modality effects in foreign accent. In: *Applied science and engineering laboratories*. Editor: H. T. Bunnell – W. Idsardi. 1966, s. 1473–1476.
- McDERMOTT, K. B. 1996. The persistence of false memories in list recall. *Journal of Memory and Language*, roč. 35, 1996, č. 2, s. 212–230.
- MILDNER, V. – HORGA, D. 1999. Relations between second language proficiency and formant-defined vowel space. In: *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*. Berkeley, 1999, s. 1455–1458.
- MILDNER, V. 1993. Od dijalekta do standarda prekorektove optimale. In: *SUVAG*, roč. 6, 1993, č. 1-2, s. 119–122.
- MILDNER, V. – BAKRAN, J. 2001. Acoustic correlates of phonetic correction. *Clinical Linguistics and Phonetics*, roč. 15, 2001, č. 1–2, s. 151–155.
- MISSAGLIA, F. 1999. Contrastive Prosody in Second language Acquisition: an empirical study with adult Italian learners of German. *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*. Berkeley, 1999, s. 551–554.
- MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 21, 1999, č. 1, s. 81–108.
- MOYER, A. 2004. Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry. In: *Second Language Acquisition*. Editor: D. Singleton. Clevedon: Multilingual Matters Limited. ISBN 978-185359-718-3.
- MUNRO, M. J. – DERWING, T. M. 1994. Evaluations of Foreign Accent in Extemporaneous and Read Material. *Language Testing*, roč. 11, 1994, s. 253–266.
- MUNRO, M. J. 1995. Non-segmental factors in foreign accent: Ratings of filtered speech. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 17, 1995, č. 1, s. 17–34.

- MUNRO, M. J. – DERWING, T. M. – FLEGE, J. E. 1999. Canadians in Alabama: A Perceptual Study of Dialect Acquisition in adults. *Journal of Phonetics*, roč. 27, 1999, s. 385–403.
- MUNRO, M. J. – DERWING, T. M. 2001. Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 23, 2001, č. 4, s. 451–468.
- NUNAN, D. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers. ISBN 0-8384-0838-9.
- O'CONNOR, J. D. 1980. *Better English Pronunciation*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-23152-3.
- OHMORI, A. – SHEPPARD, C. 2003. Attainment in Phonology: A Pilot Study of Japanese Speakers of English. In: *Waseda Daigaku Gogakuyouiku Kenkyuujo Kivo*, roč. 58, 2003.
- OLIVERIUS, Z. 1970. Fonologická soustava. In: *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- OLSON, L. L. – SAMUELS, J. S. 1973. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research*, roč. 66, 1973, č. 6, s. 263–268.
- OYAMA, S. 1976. The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, roč. 5, 1976, č. 3, s. 261–283.
- PALLIER, C. – BOSCH, L. – SEBASTIÁN-GALLÉS, N. 1997. A limit on behavioral plasticity in speech perception. *Cognition*, roč. 64, 1997, č. 3, s. B9–B17.
- PAVLÍK, R. 2003. *A Theoretical Introduction to English Phonetics and Phonology*. Bratislava: RETAAS. ISBN 80-89113-08-7.
- PELTOLA, M. S. – TAMMINEN, H. – LEHTOLA, H. – AALTONEN, O. 2007. Balanced bilinguals have one intertwined phonological system. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. Saarbrücken, s. 1865–1868.
- PENNINGTON, M. C. – RICHARDS, J. C. 1986. Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, roč. 20, 1986, č. 2, s. 207–225.
- PENNINGTON, M. C. – ELLIS, N. C. 2000. Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues. *Modern Language Journal*, roč. 84, 2000, č. 3, s. 372–389.
- PIPER, T. – CANSIN, D. 1988. Factors influencing the foreign accent. *The Canadian Modern Language Review*, roč. 44, 1988, č. 2, s. 334–342.
- PISKE, T. – MacKAY, I. R. A. – FLEGE, J. E. 2001. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, roč. 29, 2001, č. 1, s. 191–215.
- PISONI, D. B. 1997. Some thoughts on “normalization” in speech perception. In: *Talker variability in speech processing*. Editor: K. Johnson – J. W. Mullennix. San Diego: Academic Press, 1997, s. 9–32.
- POESOVÁ, K. 2007. Jak testovat výslovnost? *Cizí jazyky*, roč. 51, 2007-2008, č. 1, s. 7–9.
- POLKA, L. 1991. Cross-language speech perception in adults: Phonemic, phonetic, and acoustic contributions. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 89, 1991, č. 1, s. 2961–2977.
- POLKA, L. 1992. Characterizing the influence of native language experience on adult speech perception. *Perception and Psychophysics*, roč. 52, 1992, č. 1, s. 37–52.
- PRATOR, C. H. 1968. The British heresy in TESL. In: *Language problems of developing nations*. Editor: J. A. Fishman – J. DasGupta. New York: Wiley, 1968, s. 459–476.

- PRUITT, J. S. – STRANGE, W. – POLKA, L. – AGUILAR, M. C. 1990. Effects of category knowledge and syllable truncation during auditory training on Americans' discrimination of Hindi retroflex-dental contrasts [Abstract]. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 87, 1990, č. 1, s. 72.
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívne mu vyučovaniu*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-89-1.
- RINEY, T. J. – FLEGE, J. E. 1988. Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 20, 1988, s. 213–243.
- RINEY, T. J. – TAKAGI, N. 1999. Global foreign accent and voice onset time among Japanese EFL speakers. *Language Learning*, roč. 49, 1999, č. 2, s. 275–302.
- RINEY, T. J. – TAKADA, M. – OTA, M. 2000. Segmentals and Global Foreign Accent: The Japanese Flap in ELT. *TESOL Quarterly*, roč. 34, 2000, č. 4, s. 711–738.
- ROACH, P. 1989. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: CUP. ISBN 95-21786-13-4.
- RYAN, E. – CARRANZA, M. – MOFFIE, R. 1977. Reactions towards varying degrees of accentedness in the speech of Spanish-English bilinguals. *Language and Speech*, roč. 20, 1977, č. 3, s. 267–273.
- SHEPPARD, C. – HAYASHI, C. – OHMORI, A. 2007. Factors accounting for attainment in foreign language phonological competence. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. Saarbrücken, s. 1597–1600.
- SKALIČKOVÁ, A. 1982. *Fonetika současné angličtiny*. Praha: SPN.
- SNOW, C. E. – HOEFNAGEL-HÖHLE, M. 1977. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, roč. 20, 1977, č. 4, s. 357–365.
- SOUTWOOD, H. M. – FLEGE, J. E. 1999. Scaling foreign accent: direct magnitude estimation versus interval scaling. *Clinical Linguistics and Phonetics*, roč. 13, 1999, č. 5, s. 335–349.
- STRANGE, W. – DITTMAN, S. 1984. Effects of discrimination training on the perception of /r/ – /l/ by Japanese adults learning English. *Perception and Psychophysics*, roč. 36, 1984, č. 2, s. 2081–2087.
- STRANGE, W. 1989. Evolving theories of vowel perception. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 8, 1989, s. 874–886.
- STRANGE, W. 1995. *Speech Perception and linguistic Experience: Issues in Cross-language Speech Research*. York Press: Timonium. ISBN 0-91275-236-X.
- SUTER, R. W. 1976. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, roč. 26, 1976, č. 2, s. 233–253.
- TAJIMA, K. – PORT, R. – DALBY, J. 1997. Effects of temporal correction of intelligibility of foreign-accented English. *Journal of Phonetics*, roč. 25, 1997, č. 1, s. 1–24.
- TENCH, P. 1996. *The Intonation Systems of English*. London/New York: CASSEL. ISBN 978-0304336906.
- THOMPSON, I. 1991. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, roč. 41, 1991, s. 177–204.

TSUKADA, K. – BIRDSONG, D. – MACK, M. – SUNG, H. – BIALYSTOK, E. – FLEGE, J. E. 2004. Release Bursts in English Word-Final Voiceless Stops Produced by Native English and Korean Adults and Children. *Phonetics*, roč. 61, 2004, s. 67–83.

TSUKADA, K. 2005. Durational characteristics of English vowels produced by Japanese and Thai second language learners. *Australian Journal of Linguistics*, roč. 29, 2005, č. 2, s. 287–299.

URBANOVÁ, Ľ. 1989. *An Introduction to English Phonetics and Phonology*. Košice: UPJŠ. ISBN 80-7097-033-2.

WALLEY, A. C. – FLEGE, J. E. 1998. Effects on lexical status on children`s and adults` perception of native and non-native vowels. *Journal of Phonetics*, roč. 27, 1998, č. 3, s. 307–332.

WAYLAND, R. P. – GUION, S. G. 2004. Training English and Chinese listeners to perceive Thai tones: A preliminary report. *Language Learning*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 681–712.

WENNERSTROM, A. 2001. *The music of everyday speech prosody and discourse analysis*. New York: OUP. ISBN 978-0195143218.

YENI-KOMSHIAN, G. – FLEGE, J. E. – LIU, S. 2000. Pronunciation Proficiency in the First and Second Languages of Korean-English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, roč. 3, 2000, č. 2, s. 131–149.

THE EFFECTIVE E-LEARNING APPLIED IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Ivana Šimonová

The 1990's events in the Czech Republic evoked changes in all spheres of the society, including the field of education. General development towards democracy and information and knowledge society changed the existing structure of the **educational system**; there appeared the bachelor, master and doctoral degrees, both state and non-state schools (private, church, alternative etc.), new competences were required and had to be reflected in the learning content; new teaching methods, organizational forms, ways of evaluation were applied, new relations were formed between single elements participated in the educational process; other subjects were emphasized as Humanities and foreign languages, Informatics, Environmentalistics; learner's responsibility for education, creativeness and motivation were required; economic aspects and competitiveness influenced the process of education; and last but not least the call for lifelong education appeared. These features are slowly but steadily being included into the new educational system, which is hardly to be imagined without **ICT implementation**. Its main objective is to optimize the educational process, i.e. relax the students, increase their interest, take on appropriate teacher's activities. All these aspects result in having more time for other, core activities. But this new approach does not only mean adding new aids, methods, forms to the existing ones. It requires revision of the whole system and active ICT implementation in the process. Having undergone the starting period of material and technical problems, the time came to deal with

didactic aspects. And what are the results? Are teachers able to apply suitable means, create and use those which are offered by new technologies? Do students have higher level of knowledge if they attend lessons supported by ICT or run traditionally by teachers? Are the new didactic means (methods, forms and aids supported by digital technologies) able to optimize the knowledge-creating process?

The world-wide process of **globalization** brings not only great changes and chances but also requires more and different type of competences from people participating in it. Only an educated individual, creative in thinking and doing, flexible enough to solve still unknown problems is able to succeed in such a society. The increased requirements can be met by improving the quality of the educational process. New structure and relations in the field of upbringing, education and social activities have appeared which are based on the human competence to predict the social development, accept running changes, developments and trends, and adjust the educational concept to the new situation. The main objective in the current society, including field of education, is to remove the traditional encyclopaedic content and point of view, and introduce another one which emphasizes student's activity and responsibility for his/her own development and education. Globalization also means unifying and integrating the civilization to support its general increase, bringing nations together, studying other nations' cultures, and shorten geographical distances. **Foreign language** competences highly contribute not only to these aspects, they are also part of forming both business and private international relations, and must belong to key competences of each current graduate to make him/her successful in the competition on today's **labour market**.

1. Terminology and development

E-learning is closely connected to the process of ICT implementation into education. The word has been around for ten years or so. During that time it has emerged from being a radical idea, the effectiveness of which was to be proven, to something that is widely regarded as standard. It is the core to lifelong education and a service offered by most educational institutions.

1.1 What is e-learning?

Numerous definitions have appeared, some of them being partially accepted or rejected. The traditional, widely spread definition says that it is a method that utilises available technologies to facilitate learning²¹⁷. It employs networks to deliver learning content, enables interaction between users, and generally facilitates the learning process from both teacher and student perspectives. E-learning employs

²¹⁷ DUBLIN, L. 2003. If You Only Look Under the Street Lamps... or Nine e-Learning Myths. *The eLearning Developers' Journal*, 1-7.

written, audio and visual content which can be accessed with a computer anytime anywhere (Elearning glossary).

Another definition (E-Learning) understands e-learning as a term which is commonly used, but does not have a common definition. It seems to be frequently used for web-based distance education, with no face-to-face interaction. However, also much broader definitions are common. They may include all types of technology-enhanced learning. It aims at providing socio-technical innovations, improving efficiency and cost effectiveness, being independent on time, place and pace. Although pedagogy (i.e. educational science, and mainly didactics) is usually not part of the definition, some authors do include it, e.g. in the definition, where e-learning is said to be "pedagogy empowered by digital technology"²¹⁸.

It is important to realize that the term e-learning is ambiguous. It is nearly impossible to define what it is, as it has different meanings to different people. Furthermore, it is often used interchangeably with various other related terms, such as distance learning, distributed learning, and electronic learning²¹⁹. The meaning of the term also seems to depend on the context in which it is used. In companies, it often refers to the strategies that use the company network to deliver training courses to employees. Lately in most institutions, e-learning has been used to define a specific mode to attend a course or programmes of study where the students rarely or never meet face-to-face, nor access educational facilities because they study online.

The finally presented definition describes e-learning from the five-**e** views:

"Definition? The thing about eLearning is that nobody knows what it is. The "**e**" *doesn't* stand for electronic. Better to think of the "**e**" as **e**volving, or **e**verywhere, or **e**nanced or **e**xtended ... and don't forget **e**ffective. Effective e-learning thrives where web usability, communication, relationship, authentic content and knowledge management tools combine to create genuine engagement" (Definition).

Today, e-learning mainly takes the form of online courses. Traditional theories of distance learning have been adapted for the online world. Content is organized according to this traditional model and delivered either completely online or together with traditional seminars (tutorials), led by an instructor, following a specified curriculum to be completed at a predetermined pace and time.

A new generation of users has been changing the tried and tested pattern. In Economics markets are getting smarter, more informed, more organized. In learning, these trends are expressed in what is called learner-centered design. This is more than just adapting for different learning styles or allowing the user to customize the course design; it means putting the control of learning into the hands of the learner.

²¹⁸ NICHOLS, M. 2008. *E-Learning in context*. [online]. [cit. 2009-08-02]. Available at: <<http://akoaootearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf> 2008>

²¹⁹ OBLINGER, D. G., HAWKINS, B. L. 2005. The Myth about E-Learning. *EDUCAUSE review*, 14-15.

Learning is characterized not only by greater autonomy for the learner, but also a greater emphasis is paid on active learning, creativeness, communication and participation in the process, and on changing roles of the teacher. George Siemens²²⁰ took this approach even further in his theory of connectivism. "We derive our competence from forming connections... . Unlike constructivism, which states that learners attempt to foster understanding by meaning-making tasks, forming connections between specialized communities are important activities." Sharing content is not considered unethical, and open content is viewed not merely as nice to have but essential for the creation of the sort of learning network.

Currently, e-learning is evolving with the World Wide Web as a whole and it is changing to a degree significant enough to warrant a new name: E-learning 2.0. The first 10 years of e-learning (i.e. e-learning 1.0) focused on using the Internet to replicate the instructor-led experience. The student's role consisted of learning from the reading materials and preparing assignments, later evaluated by the teacher. Currently another way was designed to lead a learner through the content, providing a wide and ever-increasing set of interactions, experience, assessments and simulations. E-learning 2.0, by contrast patterned after Web 2.0, is built on co-operations. It puts increased emphasis on social learning and use of social software such as blogs, wikis, podcasts etc. It assumes that knowledge is socially constructed. Learning takes place through conversations about content and grounded interaction about problems and actions. Supporters of social learning claim that one of the best ways to learn something is *to teach it to others*²²¹.

Other e-learning services, such as computer-based learning/training, web-based training, computer-supported collaborative learning etc., have developed since computers were first used in education. Nowadays there is a trend to move towards blended learning services, when instruction is organized in combination of face-to-face lessons and computer supported learning and the teacher uses multiple methods (an electronic plus other ones) to deliver learning content and run the process of instruction.

As mentioned above, today's learning process is mostly realized in the form of online courses usually running in a learning management system (LMS) which enables creating courses, delivering learning content, tracking users, recording data, assessing students, delivering reports and tracking completion rates.

²²⁰ SIEMENS, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* [online]. [cit. 2008-12-10]. Available at: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> 2004>.

²²¹ BROWN, J. S. – ADLER, R. P. 2005. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. In *EDUCAUSE Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): 16–32. [online]. [cit. 2005-05-02]. Available at: <<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume43/>>

Mobile learning (m-learning) is essentially understood as learning using wireless technology. This method of learning is delivered on such devices as mobile phones, PDAs etc.

Sharing data which have been organized and are provided to other users is also enabled by the SCORM format. This is a method of organising elearning data using a Shareable Content Object Reference Model to create elearning content which can be used in a range of other learning management systems.

To sum up the approaches, the process of ICT implementation is expected to give learners and teachers an environment to learn and teach more effectively. Learners can select the best activities to suit their own pace, learning style and level, as well as time and place. Learners can be more independent and self-reliant in their own learning. They can also be more able to take decisions, think creatively and critically, investigate and explore as well as solve problems they face in learning and real life. Meanwhile, teachers work as facilitators, supervisors, assessors, organizers and managers of learning activities, so they should be creative and able to support learners and provide various learning materials in different formats.

1.2 What is distance education?

As mentioned above e-learning is often applied in distance education. Advantages of e-learning suit well to this form of education. Distance education, or distance learning, is an individual form of study, where students are separated from both teachers and educational institution and study on their own (Zlámalová, 2001). This form of study is suitable for mature, highly motivated students. It is a process which enables to create and provide access to learning when the source of information and the learners are separated by time and distance, or both. In other words, distance learning is the process of creating educational experience of equal qualitative value for the learners to best suit their needs outside the classroom. Rather than attending courses in person, teachers (tutors) and students may communicate at times of their own choosing by exchanging printed or electronic media, or through technology which allows them to communicate in real time and through other online ways. Distance education courses require a physical on-site presence for any reason, e.g. taking examinations.

Whether a course should be proposed as a face-to-face interaction, an online course or a blended course, it depends on the analysis of the competences at stake, the nature and location of the audience, and the resources available. Depending on the cross-analysis of these parameters, the course designer will choose from one of the three options. In the course scenario he has to decide which parts are online, which parts are offline. A typical example of this situation are foreign language courses where all audio-based activities (listening comprehension, oral expression, presentations) take place in the classroom, and all other learning and communication

activities run online (reading comprehension, essays writing, discussions, submitting and assessing individual work etc.).

Blended learning increases options for greater quality and quantity of human interaction in a learning environment. It offers learners the opportunity to be both together and apart. Blended learning provides an adequate mix of technologies and interactions, resulting in a socially supported, constructive, learning experience. This is especially significant influence that it could have on distance learning.

As the history of the distance education is concerned, it dates back to 1728, when Caleb Phillips, a teacher of the new method of shorthand, was seeking students for lessons to be sent weekly. Modern distance education has been practised at least since Isaac Pitmann taught shorthand in Great Britain via correspondence in the 1840s. The development of the postal services in the 19th century led to the growth of Commercial correspondence colleges with nation-wide reach.

The University of London was the first university to offer distance learning degrees, establishing its External Programme in 1858. Other institutions were founded, e.g. in 1873 in Boston, in Australia the University of Queensland established its Department of Correspondence Studies in 1911, the University of South Africa has been offering Correspondence Education courses since 1946, in New Zealand the university-level distance education or extramural study began in 1960 at Massey University. The largest distance education university in the United Kingdom is the Open University founded in 1969. Spain National University of Distance Education was founded in 1972, German FernUniversität in Hagen in 1974. There are now many similar institutions around the world, often with the name Open University, teaching either in English or in the local language. The types of available technologies used in distance education are divided into two groups. Synchronous technology is a mode of online delivery where all participants are present at the same time requiring a timetable to be organized. Web conferencing is an example of synchronous technology. Asynchronous technology is a way of online delivery where participants access course materials on their own schedule and students are not required to be together at the same time. Message boards, e-mail and recorded videos are examples of asynchronous technology.

2. E-learning implemented in the process of instruction

Electronic education is bringing a new quality to the educational process. The necessity of lifelong education is an undisputable reality, and today's lifestyle (its speed, work load, lack of time, commuting to work and educational/training institutions) cannot be considerably influenced in a short-time period. The only thing that can be changed is the educational process. The technical development and economic availability of information and communication technologies have prepared suitable conditions. E-learning was mostly applied in the area of lifelong education

first but it is quickly spreading into other educational institutions of all types and levels.

According to Průcha²²² the educational process is a type of activity, an interaction in the system, which is determined by parameters of the environment. The author divides the environment into geographic, social, economic, political and educational. In this environment he distinguishes inputs defining the educational process, i.e. its course, content, features, and outputs, i.e. immediate results and longtime effects.

2.1 Information and communication technologies

The smooth ICT implementation into the educational process relates to:

- educant's age (generally a younger student is more receptive to new ideas, computing is part of his/her favourite afterschool activities, and this results in appreciation of the computers used in the educational process);
- level of computer facilities at school, and
- teacher's proficiency.

Taking all the reasons into account, it is natural that the starting place where ICT were implemented into educational process were schools and subjects specialized in Informatics. The process, which began with publishing study materials at web pages, continued with electronic practising and testing, later being supported by communication tools and tools for effective managing the whole process, resulted in designing electronic courses and establishing e-learning as a way of electronic learning which oils the wheels of bringing the distance form of education into life.

Today's fast moving life style is being influenced by lots of factors. Quick-pace technical development is one of them. It helps man in everyday life but makes other, new demands on competences. To meet latest technical development requirements means to continue education. Constant lack of time, expanding workload, commuting to work or educational institution are the main barriers to further education which is necessary in all branches. The field of information and communication technologies is one of them. And at the same time, on the other hand, ICT implementation enables putting electronic teaching and learning into practice. It makes the distance education easier and more attractive for today's students. Computer literacy is a necessary competence nowadays. The technical development and economic availability of ICT have prepared suitable conditions for their implementation.

2.2 Key competences

According to the National Programme of Educational Development in the Czech Republic, the following new key competences have been defined:

²²² PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

- learn to *study*, i.e. master methods of gaining information, transform it into knowledge, apply and evaluate, think critically, use new ICT, be motivated towards further education, outline own educational strategies;
- learn to *live in the society*, i.e. have a human and social competence, work in a team, communicate in at least one foreign language, solve conflicts, accept different opinions;
- learn to *be*, i.e. get informed about various new situations, react to them adequately, decide according to own mind, opinion and estimation, but in accord with ethics, accept personal responsibility, create and respect a high moral code.

For the inhabitants of the Czech Republic, a member state of the European Union, both the ICT competence and communication in a foreign language are considered the key ones, and mastering them highly contributes to successful breaking into the international labour market.

The process of instruction leading towards forming new key competences brings changes in both curricula and didactics at each level of the educational system. Mastering computer literacy by future and former graduates, especially from faculties of education, belongs to curricula of all universities and institutions of further education.

Another important step is to eliminate individual restraints in ICT implementation in each teacher's mind and work, without no reference to age or subject; only such a teacher is both confident of ICT implementation and able to apply them in lessons. There are still numerous supporters of the idea of non-substitutable role of the teacher in the educational process and the necessity of face-to-face instruction. But the number of those who agree with the new idea and are willing to gain appropriate competences is steadily increasing. Being supported by improving level of school equipment and under the pressure of students' IT competence, it can be said that the ICT technologies are gradually being implemented in the instruction of numerous subjects. The extent differs according to the subject content with the aim of appropriate, suitable, but not required, compulsory implementation.

The main task of ICT implementation is to optimize the educational process, i.e. increase students' interest, take on appropriate teacher's activities, relax students. It results in having more time for other, more core activities which require face-to-face methods. But the implementation does not only mean adding new means, methods, forms to the existing ones. It requires revision of the whole system and active ICT integration in the process.

The traditional methods could be applied, but once the youngs are interested in ICT, why not to use their interest to provide them with new knowledge and skills, or even more – to motivate them for further education. Their positive relation to ICT and ability to work with them is often the initial incentive, the motivation why to start reading, listening, paying attention, speaking and doing anything.

The ICT opponents emphasize that the research results have not fully verified the hypothesis that the ICT implementation in the educational process leads to significantly better results than instruction without media and they consider the traditional way of instruction to be more efficient. On the other hand the ICT supporters remind of an important fact that there has not been any system of professional preparation for teachers in the field of ICT implementation into the educational process yet.

As for the didactic means, the current situation calls for creating another category in their classification – the category of multimedia, which includes an electronic course (e-course), designed and run under didactic principles (Šimonová, 2006), containing study materials structured for distance education, links and references to related information, feedback and communication means etc. Working with (i.e. tutoring, designing) or working in (i.e. studying) e-courses is closely connected to e-learning, which in this situation means both learning and instruction (teaching) in electronic way. Individualization of the educational process from the point of time, space and pace and its personalization according to the provided teaching styles will conclusively win against hardware and software expenditures and the necessity of computer literacy, in the future.

On the other hand, studying alone, without being supported neither teacher, nor fellow students, requires strong **motivation**. Tutor is provided several tools how to support student's effort in studying, using synchronous or asynchronous discussions, conferences, e-mails, special comments in the structure of study materials, supportive style in assessments etc. Motivation holds an unsubstitutable role in the educational process. It can be either strengthened or weakened by the necessity of using ICT. As a new technology, ICT are favoured by young students, especially with technical education, while it often presents constraints for adult students in lifelong education. Motivation arises from different needs, is supported by various incentives but it always considerably influences the final result. Adult students experience a long-lasting period when having finished their working activities, they start studying instead of spending time with friends, families, hobbies etc. It is a stressful time-period even if their decision to study was self-imposed, well considered and positively motivated. Physical and mental tiredness, which appears after working hours, is multiplied. In spite of this, each student must face it and cope with it, and continue studying. In distance education where students work individually, it is necessary to support their motivation continuously. The strongest advantages of distance education, i.e. time, place and pace flexibility, disappear if under any influence student's motivation is weakened.

Mastering the ICT competence covers several fields – general computer literacy, knowledge management, i.e. strategy of working with information, ability to gain general and professional information, process and critically analyze its content, and

ability to provide and accept didactically correct ICT implementation into the educational process.

Participants of the educational process are both students and teachers. The whole process starts with becoming computer literate and taking full advantage of the competence in the process of teaching/learning according to the didactic principles.

In the Czech Republic after a 10-year-long history the University of Hradec Kralove (UHK) is the leader in the process of e-learning implementation. The university consists of three faculties: Faculty of Education, Faculty of Informatics and Management and Faculty of Arts. According to its specialization the Faculty of Informatics and Management (FIM) played the most important role. Being established in 1993, all its activities have been related to ICT implementation, both in the educational process and administration. Looking back, there were three basic steps there:

Step One – Obtaining new **hardware, software** and other equipment for students, teachers and administrative staff.

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

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

At the very beginning of the process, Step Zero was introduced which covered e.g. presenting study materials in shared directories, using e-mail for communication between teachers and students, designing a system administering study results and enrolling for exams, creating web pages of the university and faculty, editing an electronic magazine etc. None of the mentioned tools belonged to common services at that time.

Over a few years quite static shared directories did not meet new requirements and were replaced by web pages supporting instruction of single subjects. The process of piloting the learning management system LearningSpace started, but since 2001 the virtual learning environment WebCT has been used at the whole university. It offers a wide range of tools and thus enables designing and running electronic courses. They are called e-subjects if they are used in university education (both in

present lessons and distance education), or e-courses if supporting further education.

Starting from Step Zero and Step One all the above mentioned activities required immense financial investments so that the provided hardware and software could be exploited effectively, both by teachers and students. Several computer classrooms have been equipped, open 15 hours a day, six days a week, and organizational rules and regulations for safe user's access have been set. The financial requirements were mostly covered from various project activities (Projects). The first successful one was called OLIVA, which is an abbreviation from its Czech name On-Line Výuka (i.e. on-line instruction in English). This word became a synonym of WebCT and e-learning at FIM. The project provided financial means for teachers' didactic training for several years. The other important project was REKAP (*Rozvoj e-learningových kompetencí akademických pracovníků*, Academic Staff E-learning Competence Development), which provided financial means for the all university staff. Before being any e-course implemented, each had to undergo successful opponent procedure. In December 2008 the number of e-courses and e-subjects was about 170. Figure 1 shows their structure according to the content. Figure 2 presents the increase in numbers of HW equipment at FIM UHK.

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

Fig. 1: Structure of e-subjects according to the content

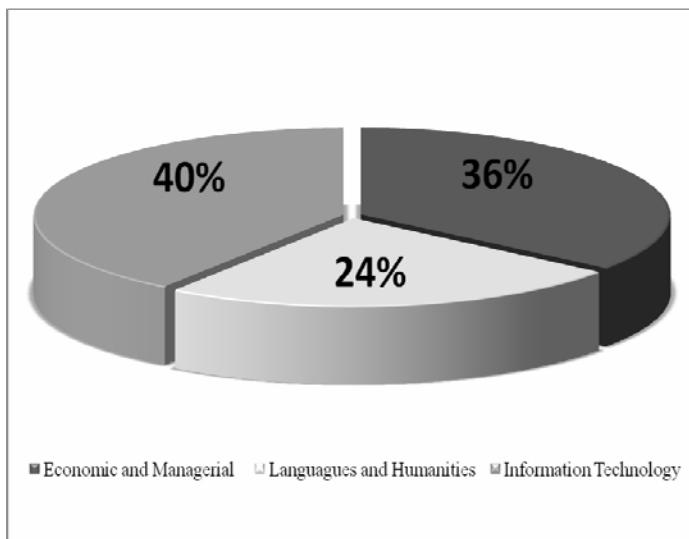


Fig. 2: Development of HW equipment at the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove in 2000 – 2008

	Servers	PC	PC with Internet access	PC in classrooms	Notebooks
2000	16	625	581	200	27
2001	18	668	653	221	33
2002	18	770	764	254	41
2003	18	786		282	56
2004	21	892	879	309	56
2005	36	907	875	313	119
2006	56	907	875	375	142
2007	59	1031	1019	413	203

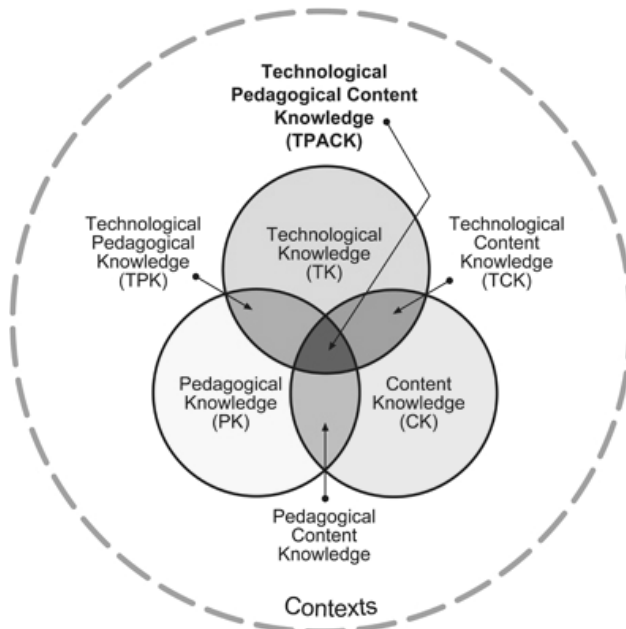
The same ICT competence is required from *teachers*. It can be received in the same way, but without any time limitations. This competence is considered to be the starting point for any level of ICT implementation in the process of instruction, which after some time may result in designing and running e-courses in WebCT. The didactic training is usually provided in the form of distance courses in external

educational institutions when teachers are in the student's role, which also contributes to becoming a good tutor. Teachers have possibility to join the e-learning community during the whole academic year as all the educational activities run continuously.

Although one special example of FIM UHK was presented and described here, the main phases and steps can be generalized and applied in any educational institution of similar type.

As for the teachers' competences Bořivoj Brdička, a well-known Czech e-learning expert, introduces another approach. He applies the Lee. S. Shulman Model (Fig. 3) which explains competences required from current teachers according to the structure presented below which is displayed as an intersection of three fields of knowledge: content of the subject (C), pedagogy, i.e. ability to run the process of instruction (P), and technology (T).

Fig. 3: Lee S. Shulman, Stanford University: Technological Pedagogical Content Knowledge



In case students and staff have had IT competence and have been able to work and be educated via new ICT, another problem arises – how *efficient* this way is, what the *effectiveness of e-learning* is?

3. E-learning evaluation: feedback and research activities

Receiving feedback of any activity is an inseparable part of its course. The same applies in the educational process as well. Nowadays when the financial expenses often belong to important criteria of the process, the question is highly topical.

3.1 What is the effectiveness of the educational process?

The educational science did not use the term of effectiveness of the educational process explicitly, i.e. according to the definition, because it had not existed. But teachers' activities aimed at its content. Efforts to count the rate of effectiveness came from other, non-educational areas.

Turek²²³ says that the term of effectiveness has not been defined in the field of education, and that is why it has not been used explicitly. The most often used synonyms are productivity, effectivity, economy, usefulness, utility. Pala and Všiánský²²⁴ add the term of efficaciousness. In *Krátky slovník slovenského jazyka*²²⁵ the terms are defined as follows:

- effectivity and effectiveness are synonyms;
- effectivity of working time means the rate of its use;
- effective means efficacious.

The *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*²²⁶ considers the terms of effectivity and effectiveness to be synonymous. But in the field of education the term of effectiveness is used. The same unambiguity can be found in English²²⁷: effectivity means effectiveness, efficiency, efficaciousness.

Generally applied view of determining effectiveness of an engine, investment or educational process is based on comparison its inputs and outputs. In the field of technical and economic science, the effectiveness is calculated. The science of edumetry, which deals with measurements in the field of education, established the term *added value in education*. In technical sciences the effectiveness is defined as energy used in a device. In economic sciences education is considered an investment in the human source area. It should support economic increase and society development via a single person growth. It is defined as relation of inputs and outputs, effects and costs. In the educational science in relation to the need of appraisal, if the financial funds invested into educational process comply with reached results, the economic approach is applied. Edumetry is an educational discipline which deals with measuring educational phenomena. Its main task is to

²²³ TUREK, I. 2003. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vyd. Bratislava: Edukácia, ISBN 80-88796-89-X.

²²⁴ PALA, K. – VŠIÁNSKÝ, J. 1994. *Slovník českých synonym*. Praha: NLN s.r.o. ISBN 80-7106-059-3.

²²⁵ *Krátky slovník slovenského jazyka*. [online]. [cit. 2003-05-02]. Available at: <<http://www.slex.sk/index.asp>>

²²⁶ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 1996. Praha: Academia. ISBN 80-200-0493-9

²²⁷ FRONEK, J. 2000. *Velký česko-anglický slovník*. 1. vyd. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-54-3

measure results by constructing and applying didactic tests as tools for objective measuring of single educational phenomena. Edumetry forms theoretical base and works out methodology of educational evaluation. It aims at determining, comparing and explaining data characterizing the state, quality, running and effectiveness of schools and educational system as part or the whole. That is why the term added value in education was established. It is defined as the difference between its inputs and outputs²²⁸.

The process of measuring is difficult because:

- Educational process is multifactorial, i.e. one factor may influence several results as well as one result may be caused by several factors.
- Educational process is long-lasting.

Both factors cause difficulties in setting how much the quality (input and output competence, knowledge, skills, attitudes) is influenced by the educational process or other factors (family, wide social environment, mass media etc.). Despite the presented difficulties the term of added value in education is important for edumetry because it is a reference point of further research. Teachers in everyday life do not take into account economic assets but immediate increase of student's knowledge. This is a measurable, quantifiable item. A tool used for measurements is a standardised didactic test. As the process of standardization is demanding and time consuming, teachers use tests which they created themselves. The quality of tests (reliability, validity etc.) depends on professional and educational level of the author, his/her experience. Each non-standardized test is to undergo the process of reviewing by colleagues at least.

Taking all the above mentioned into account, it is natural that the starting place where ICT were implemented into educational process were institutions and subjects related to new technologies, other fields followed. Numerous researches and surveys have been done. Although there were discussions on the ICT support in **foreign language** instruction, teachers of the Faculty of Informatics and Management have been running distance courses of professional English for students of Informatics and Financial management since 2001 and have been monitoring feedback and effectiveness of the process of instruction. This decision to create and use online courses in foreign language teaching arose from the situation at the faculty because

- groups of students were numerous;
- students of Informatics were competent to use ICT from the very beginning of their studies;
- entrance knowledge of English in groups varied substantially.

²²⁸ PRŮCHA, J. 1990. *Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření*. In: *Pedagogika*, 40, 1990, 1, s. 11--26.

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

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

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

3.2 Receiving feedback

In spite of its fast development, the electronic distance education will always have both supporters and opponents. Even if it is clear now that time, place and pace flexibility are understood to be advantages, it is time we devoted to the problems of effectiveness of this way of instruction in comparison to the traditional, present one. The feedback data were collected in several ways, in the form of surveys evaluating the way of running courses in LMS WebCT (Survey 1: Three questions on the LMS WebCT), student's satisfaction with the LMS (Survey 2: Graduates' opinion of online courses in WebCT), the role of motivation when studying online courses (Survey 3: Students' motivation), and monitoring and comparing the increase in knowledge in both ways of instruction (Pedagogical Experiment 1). Single research activities followed one after the other in 2003 – 2006. In 2008, i.e. five years later, the follow-up researches started, so that the results could be compared and current recommendations introduced.

3.2.1 Survey 1

The process of receiving feedback started with **Survey 1: Three Questions on LMS WebCT**. It covered following fields:

1. Were you satisfied with the work in VLE WebCT (Fig. 4)?
2. If there are any positives in this form of study, which ones they are (Fig. 5)?
3. If there are any negatives in this form of study, which ones they are, and what improvements would you recommend (Fig. 6)?

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

We realize that the questions are vague and exact data cannot be received. The most positive attribute is that this type of question does not inspire

students' answers. We do not intentionally offer multiple choice replies so students give their opinion only on the problems they consider the most important. Another multiple choice questionnaire follows.

And what are the results? Study the figures 4 – 6 below.

Fig. 4: What are your comments on working in VLE WebCT?

Student's Opinion	Occurrence in %
WebCT is: excellent, very good, pleasant	14
Good	49
Satisfactory	7
well-arranged	21
easy to understand	9
quite good	14
user-friendly and intuitive	7
I had initial problems how to work in WebCT which later disappeared	7
I had some technical problems with my computer	5

Fig. 5: What do you consider positive in the course?

Student's opinion	Occurrence in %
I consider the distance form ideal for me	14
I appreciate the possibility to choose time for studying	82
I appreciate the possibility to choose place for studying	28
I appreciate the possibility to choose individual pace for studying	32
I appreciate the possibility of 24-hour access to study materials and communication tools	23
I save financial expenditure for study materials and travelling costs	37
Study materials are well-arranged	19
Study materials are written with stimulating, „human“ approach	7
Tests are appreciated for keys with explanations and unlimited use	21
I appreciate examples with hidden answer which appears at their bidding	7
I appreciate the possibility of discussions with teacher, students	17
I consider this distance form to be very effective and important	10

for the future	
----------------	--

Fig. 6: What do you consider negative and what changes, improvements would you suggest?

Student's opinion	Occurrence in %
I would appreciate a global calendar where all important data are included, which draws attention to deadlines and important changes in courses	15
I lack possibility to download the course as whole	28
I lack active conversation	28
I lack immediate connection with teacher and other students	9
I lack face-to-face contact with teacher	17
I lack face-to-face contact with other students	9
I would appreciate more listening files	10
I would appreciate pronunciation check of new vocabulary	4

The courses which were studied and evaluated are neither focused on beginners nor aspire to be a complete source of general study materials. Entrance university knowledge should be four-year study English at secondary grammar schools. But as we know teacher has to face up not only different levels of knowledge but also social and other factors, e.g. students' recognition of the necessity of studying foreign languages for their future qualification, time gap from their last study etc. As it can be seen above students devoted much care and time to the course evaluation. The frequently mentioned ***lack of contact was considered a price for student's time and flexibility***. Authors regard this comment as an apt reply and will try to lower the lack to acceptable level with the help of new didactic means. In spite of this, it is no doubt the distance form is contributive not only in teaching and studying foreign languages where communication and listening activities are emphasised. It can be recommended especially to IT students in combined forms who more than other students have to study individually and are highly ICT competent²²⁹.

3.2.2 Survey 2

Based on the previous results, the **Survey 2: Graduates' opinion on online courses in WebCT** was created. Its aim was to gain students' detailed opinion and evaluation of the course of study in the distance form in WebCT. The questionnaire contained 50 items from three fields: education, WebCT tools and economic aspects. The questionnaire having been finished, an interview with a research worker

²²⁹ ŠIMONOVÁ, I. 2004. Feedback in WebCT used in distance education. In: *Sborník příspěvků z konference ICTE 2004*. Ostrava: OU, s. 135–138. ISBN 80-7042-993-3

followed to specify some answers. 116 students participated in the survey (57 students in 2004 and 59 students in 2005). The comparison of their opinions is presented below. The results are given in per cent (%).

Part 1 contained eight questions to provide group description and accessibility to computers. In 2004 there were 84 % male and 16 % female respondents. In 2005, 88 % male and 12 % female students participated. According to the year of their school-leaving exam they were divided in three groups: now–2000, 1999–6, 1995–before. Figure 7 presents the results. We can see that most students left secondary schools six year and more before they started studying again.

Fig. 7: Year of the school-leaving exam

	now–2000	1999–96	1995–before
2004	7	46	47
2005	15	36	49

Students attended various types of secondary schools: grammar schools (G), secondary technical schools specialized in building, machinery, business, medical, IT etc. (ST), vocational schools (V) and others, e.g. specialized in art, or situated abroad. Figure 8 presents the results.

Fig. 8: Attended secondary schools

	G	ST	V	others
2004	51	37	10	2
2005	39	42	15	4

Following three questions dealt with previous study experience. Question 1: Did you graduate from any other university before you started studying at the FIM? Figure 9 presents the results.

Fig. 9: Previous study experience

	No	Yes
2004	93	7
2005	90	10

Question 2: Did you start but not finish studying at any other university in the past? Figure 10 presents the results.

Fig. 10: Previous unsuccessful study experience

	No	Yes
2004	49	51
2005	54	46

The detailed description shows that 96 % of students did not graduate successfully (they started but did not finish) from technical faculties and 4 % from foreign universities in the 2004 group (out of 51 % who answered yes), 73 % of students did not graduate successfully from technical faculties and 27 % from the Faculty of Education in the 2005 group (out of 46 % who answered yes).

Question 3: While being enrolled at FIM, are you studying at any other university at the same time? Figure 11 presents the results.

Fig. 11: Studying at both FIM and another university

	No	Yes
2004	96	4
2005	90	10

The detailed description shows that 50 % of students study at technical faculties and 50 % of students at the Faculty of Education in the 2004 group (out of 4 % who answered yes) and 70 % of students study at technical faculties and 30 % of students at the Faculty of Medicine or Pharmacy in the 2005 group (out of 10 % who answered yes).

Commuting used to be considered a strong constraint in the access to education, as it is time and financially demanding, so the distance to the educational institution was monitored. Figure 12 presents the results.

Fig. 12: Average commute

	0–59 km	60–109 km	110–199 km	200–more km
2004	26	32	39	3
2005	29	31	32	8

Hardware and software equipment is another criterion which can highly influence student's attitude towards e-learning. Results show that in 2004 year group 93 % of students have their own computer at home, 70 % of them with connection to the Internet, 37 % of them with high-speed Internet access. 97 % of students have computer with access to the Internet at work and 76 % of them do not share computer with other colleagues.

In 2005 year group 97 % students have their own computer at home, 83 % of them with connection to the Internet, 59 % of the with high-speed Internet access. 100 % of students have got computer with access to the Internet at work and 66 % of them do not share computer with other colleagues.

Part Two deals with the exploitation rate of WebCT tools. The subjects of Professional English were studied in distance form supported by LMS WebCT. The offered tools enable to run the process of instruction in a similar way, either it is real (i.e. in the present form), or virtual (i.e. in the distance form). The students' opinion was surveyed in thirteen questions concerning single WebCT tools. The table below presents the rate of students' satisfaction with single tools (Fig. 13). The evaluation includes how helpful each tool was, how much its content and structure met students' requirements. Qualities of each tool were evaluated on six-level scale plus "Not used" choice. Figures are given in per cent (%). Abbreviations and symbols describe the rate of satisfaction:

Yes +++ (Y+++) expresses complete, full satisfaction with the tool,

Yes ++ (Y++) describes large degree of satisfaction,

Yes + (Y+) presents that students were almost satisfied.

No - (N-) means slight dissatisfaction,

No - - (N - -) shows large dissatisfaction,

No -- (N --) indicates complete dissatisfaction.

The position Not Used (N.U.) is placed in the middle and presents that students did not use the tool at all. This choice is not offered with some tools and services as their use was compulsory, e.g. Assignment-setting, Assignment-submitting, General evaluation.

The evaluated tools are as follows:

Study materials (SM), Glossary, i.e. Dictionary (G), Search (S), Tests (T), Sample credit test (ST), Syllabus (Sy), Calendar (Ca), Mail (M), Discussion (D), Chat (Ch), Assignment-setting (Se), Assignment-submitting (Su), General evaluation (GE). Figure 13 presents the results.

Fig. 13: Exploitation rate of WebCT tools

	Y+++	Y++	Y+	N.U.	N-	N-	N--
SM	35	32	32	0	1	0	0
	31	47	22	0	0	0	0
G	24	18	23	31	3	1	0
	10	31	15	22	12	1	9
S	3	6	3	86	2	0	0
	7	7	12	72	2	0	0
T	21	42	16	16	5	0	0

	39	36	20	0	3	2	0
ST	56	14	4	26	0	0	0
	69	19	12	0	0	0	0
Sy	45	30	16	9	0	0	0
	29	34	22	13	2	0	0
Ca	47	32	11	5	5	0	0
	51	25	10	9	5	0	0
M	49	23	10	18	0	0	0
	64	20	12	4	0	0	0
D	49	18	12	19	0	2	0
	66	20	12	2	0	0	0
Ch	3	7	5	80	3	2	0
	2	3	0	88	7	0	0
Se	54	28	13	-	5	0	0
	49	25	17	-	7	0	2
Su	68	19	11	-	0	2	0
	59	25	13	-	2	0	0
GE	28	54	18	-	0	0	0
	20	66	14	-	0	0	0

The displayed figures were analyzed so that tutors could take measures to improve the whole educational process. Its effectiveness (i.e. increase in student's knowledge was tested later). Under the influence of spreading electronic way of teaching and learning at the whole university, it is very important that the number of students with negative attitude towards both e-study and distance form was decreasing, often to zero per cent (see N-, N--).

Part Three describes students' financial expenses in e-learning. There were two questions monitoring the average sum of money per month a student pays for studying via the Internet (including payments for printing and other services) and whether students think the sum to be high for them. Figures 14 and 15 show the results.

Fig. 14: Average sum of money per month

Year Sum of money (CZK)	2004	2005
0	33	24
200 – 300	38	43
400 – 500	14	8
600 – 800	5	18
900 – 1 400	10	7

Not a single student paid more than 1,400 CZK. The question is why some of the students pay high sums (i.e. 800 CZK and more) presented in both years while current prices are lower. It may be a result of long-term contracts signed several years ago.

The last question was not in interrogative form but it was a statement evaluated by the Likert scale: I consider the sum of money mentioned above too high. The scale consists of five degrees: Strongly agree, Agree, Undecided, Disagree, Strongly disagree.

Fig. 15: I consider the sum of money too high

	2004	2005
Strongly agree	2	3
Agree	5	2
Undecided	0	0
Disagree	25	20
Strongly disagree	68	75

It is clearly seen that most students do not consider the payments for the Internet and services connected with its use high.

The presented data will be analyzed and results taken into account to improve the process of implementation ICT into education. The results showed students were mostly satisfied with the WebCT tools supporting their instruction, the way of implementation, and financial expenses were not considered high. Students mainly appreciated lower expenses on travel costs, study materials and possibility to study anytime anywhere. These days we do not understand these items to be advantages, but standard, as today's situation differs substantially from that several years ago²³⁰.

3.2.3 Survey 3

The process of evaluation continued with monitoring student's motivation by **Survey 3: Students' motivation to study.**

Motivation holds an unsubstitutable role in the educational process. It arises from different needs, is strengthened or weakened by various incentives but it always

²³⁰ ŠIMONOVÁ, I. 2005a. Results of Survey: Graduates' Opinion on Distance Courses in VLE WebCT. In: *Sborník abstraktů z konference EMTECH, 2005*. Praha : ČVUT. ISBN 80-01-03336-8; ŠIMONOVÁ, I. 2005b. Research on Evaluating Student's Knowledge – Testing English Vocabulary. In: *Sborník z konference ICTE, 2005*, s. 278-281. ISBN 80-7368-081-5; ŠIMONOVÁ, I. 2005c. Research on Evaluating Student's Knowledge – Testing English Grammar. In: *Sborník 4. mezinárodní konference ICETA, 2005*. Košice: TU, s. 353--356. ISBN 80-8086-016-6.

considerably influences the final result²³¹. The combined form students experience a long-lasting period when having finished their working activities they start studying instead of relaxing and spending time with friends, family, hobbies. It is a stressful time even if their decision to study was self-imposed, well considered and positively motivated. Physical and mental tiredness which appears after working hours is multiplied. In distance education where a student works individually, on his/her own, it is necessary to support his/her motivation continuously. The strongest advantages of distance education, i.e. time, place and pace flexibility, disappear if under any influence student's motivation is weakened.

These are the main reasons why the process of monitoring student's motivation started in the group of bachelor combined form students of Applied Informatics. Its results confirmed that motivating during the whole process was a must, especially in distance education, and it was applied in the process of instruction, so that it could run more effectively.

There were 126 students participating in the process. A questionnaire consisted of 30 items. The data were processed by NCSS 2004 (National Cruncher Statistical Software) and MS Office Excel.

The research contained five variables:

1. sex;
 2. age;
 3. family status;
 4. current job in the ICT field;
 5. professional experience in English speaking country (since 2000 up to now).
- Responses were evaluated either by 6-level Likert scale or chosen from Yes/No questions. One item presents student's grade in oral exam after the 4th term.

The scale is divided as follows:

- 1 – I strongly disagree;
- 2 – I mainly disagree;
- 3 – I slightly disagree;
- 4 – I slightly agree;
- 5 – I mainly agree;
- 6 – I strongly agree.

Results of the questionnaire are considered reliable (Cronbach's alfa = 0,8030; $\text{min} = 0,6$).

The Multivariate Analysis of Variance (MANOVA, NCSS), working on significance level 0,05, was used for data processing ($F_{\text{krit}} = 1,96$).

²³¹ DECI E. L. – RYAN R. M. 1995. *Human Autonomy: The basis for true self-esteem*. In Agency, Efficacy, and Self-esteem. New York: Plenum Press (ed. M. Kernis); FOX, K. R. – CORBIN, C. B. 1989. The Physical Self-Perception profile: Development and Preliminary Validation. In *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, pp. 408--430.

Results and their interpretation

112 men and 14 women participated in the mapping motivation process. **Women** do not believe too strong that after graduation they can get a better job or improve their own business. They do not believe they can lose their job. They may not be attached to it so strongly as the men are. Women's reasons for studying are their parents' expectations, their own dreams, they want to prove themselves that they are able both to study and take care of the family. They do not study because of their interests or their husband's admiration. It is commonly understood that women prefer family to professional career. In case that family and career are of the same importance they are trying to manage both. **Men** emphasize their interests, possible future use of gained knowledge and proving personal qualities. As it was mentioned above, only 14 women participated in the questionnaire. *It would be interesting to have more women-respondents to see whether these ideas are generally valid.*

As far as the **age** is concerned, the older respondents give more appreciation to the importance of study for their job and they expect salary increase. Their interests and the parents' attitude are not important to them. They also long for higher career position, appreciation and sustaining the family for the future.

Single respondents do not excel in study results. They do not emphasize the study either to be praised by parents, or to spend time usefully. They highlight their interests and future assets for their work. **Married** students (both men and women) expect using the knowledge in their current jobs and want to prove they are able to work and study at the same time. **Divorced** men-students (none of the women-students was divorced) are neither interested in the field, nor hope in its benefit to the future job. So the question is why they decided to study.

Students **working in the ICT field** do not believe that graduating will help them to keep the current job or position. They slightly agree with using the knowledge at work which is surprising. These students emphasize to prove themselves and their partners that they are capable of working and studying. Students who do not work in the field express stronger interest in it.

Students who spent some time in an **English speaking country** (from two weeks to three years) are confident about gaining a better job, using their knowledge in the current job, receiving higher salary, and good future perspectives in general. Student spending more than 80 days (10 out of 23) abroad were more moderate in expressing dis/agreement. Their opinion could be influenced by both the experience from abroad and their own personal qualities which enabled them to succeed in demanding working conditions. *Whether the former or the latter was the main reason to their success, it could be an object of subsequent researches.*

Succeeding in time management is a feature of a mature personality who a combined form student must be. The total amount of energy invested in successful graduation is directly influenced by the rate of motivation. Both continual support

and individual access to each student help them get over troubles during the study, either in the content of study or from the psychological point of view. Developing the strong personality, the process of distance education results in, is the asset of the same quality as the gained knowledge²³².

3.2.4 Experiments

The core projects of the process of e-learning evaluation compare the study results in traditional face-to-face form of instruction supported by ICT, and the distance form running in the LMS WebCT. The experiments presented below are from two different educational environments: the first one ran in lifelong (further) education, the others at university level.

Preparatory courses and testing ECDL in the present and distance form

In 1998 the Institute of Further Education was established at the Faculty of Informatics and Management UHK which organized courses for public, mainly in the field of gaining computer literacy and foreign languages. The institute mainly organized preparatory courses for ECDL (European Computer Driving Licence) testing. The courses were organized either in present form, where participants attended lessons led by teachers, or in distance form when participants studied individually from electronic materials supported by discussions with tutors and other fellow students and face-to-face starting and final tutorials.

Data were collected from four present and seven distance courses which were organized in 2001 – 3. Figure 16 shows numbers of participants in both types of courses and their results in passing final tests.

Fig. 16: Success rate in ECDL testing

<i>Course form</i>	<i>Number of participants</i>	<i>Tests planned</i>	<i>Tests passed</i>	<i>Tests passed (%)</i>
Distance	141	949	750	79,0
Present	50	290	237	81,2

Participants in the present form reached slightly better results. 81,2 % of successfully passed tests in the present form in comparison to 79 % in the distance form do not prove significant difference. Tutors' and teachers' experience show that the present form suits better to participants with lower rate of motivation. Those with lower entrance knowledge, worse access to computers and lower motivation were less successful. The distance form suits more to mature and highly motivated

²³² ŠIMONOVÁ, I. 2007. *Využívání ICT v distanční formě výuky odborné angličtiny na FIM UHK*. Nitra : UKF. Dizertačná práce.

participants .

Experiment in studying professional English in the present and distance form

In the process of testing knowledge students sat for three tests in the subject Professional English for IT students. This is a six-term subject providing grammar on B2 level according to the CEFR and vocabulary in the field of IT, economy and management.

The experiment ran twice, in 2003/4 and 2004/5 academic years. 70-90 students participated in two groups each year (experimental groups were taught in the distance form using online courses in LMS WebCT, control groups were taught in the traditional present form).

Three sets of nonstandardized tests were used for testing²³³. Each set of tests was structured into three subtests:

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

Single tests focused on following topics:

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

The topics were selected according to the following criteria:

- student did not intentionally study the topic before testing;
- the topic was of advanced level;
- the topic was of professional language, used in practice;
- the content of the topic was easily designed in electronic form;
- the topic was typical of English.

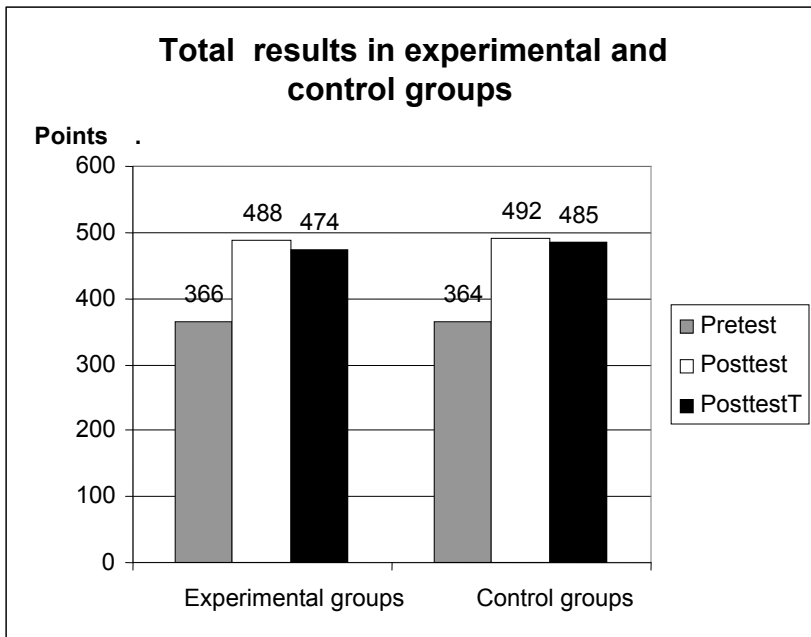
Study materials were designed in two ways: Gerunds were presented as a chapter of the distance e-course. The explanatory part was in the form of text with translated examples, then several exercises and tests with immediate feedback followed, i.e. correction plus explanation. The study of Condolences and Abbreviations took memory learning. That was why special electronic applications were designed and inserted in the course which enabled the study, working on the following principle: Single items, expressions or sentences, appeared on the screen, first in one language, then the translation followed, and the student tried to translate them. If s/he succeed, the item was put into the "mastered item" file, if not it appeared again in the next round. The content of the application could not be printed, so students had to use the application and not to study from a sheet of paper.

²³³ CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-68-0

Number of items varied. The Abbreviations test contained 50 items in each subtest. In Condolences there were 35 items in pretest and posttest of durability of knowledge (posttestT), the posttest contained 25 items. In Gerunds there were 15 sentences in each subtest. Single versions of tests and subtests did not differ in numbers of items but the item order was randomized. Results were processed by statistic software NCSS 2004.

The results did not prove²³⁴ differences between experimental and control groups were significant. In the graph below total results are displayed (Fig. 17).

Fig. 17: Total results in experimental and control groups



All these research activities ran several years ago. Nowadays it is time they were repeated to provide new data.

Erasmus Research

In 2008 another partial research ran at the Faculty of Informatics and Management, UHK, and RISEBA (Riga International School of Business Administration), Latvia, under the Erasmus programme. Experimental and control

²³⁴ ŠIMONOVÁ, I. op. cit., 2005b, 2005c, 2007.

groups at each institution of approximately 40 students each were taught Business English in the distance way in LMS WebCT and in the traditional face-to-face way. The subject content covered basic geography and tourism data, names of institutions and educational programmes, communication skills and several grammar items related to the topics. Results were the same as in the previous researches. Students in the distance form reached 48 % in comparison to the present form with 52 %.

Czech Science Foundation Research

Since January 2009 a new, three-year research has been running at the Faculty of Informatics and Management. It works on the same principle of experiments and questionnaires but the researched field is larger. It covers three subjects which are essential for studies at FIM: Databases, Microeconomics and Professional English. Its main objective is to describe and evaluate the current situation in the process of instruction supported by ICT, and propose measurements to its effective development in the future. Project solvers expect to continue research activities in the field of learning styles applied in e-learning in the future.

Conclusion

In 2002 Richard L. Venezky and Cassandra Davis²³⁵ published the article “Quo Vademus?” dealing with their research on the ICT and the Quality of Learning. 94 case studies were analyzed and resulted in this conclusion: Only providing technologies does not change the situation much, but it can start new activities and approaches. Bringing computers to schools is less important than provide teachers with new ideas. Technologies do not aim at removing traditional educational methods and forms. But the new technologies do not automatically bring positive changes into the process of instruction. But they may contribute to increasing its effectiveness, under some conditions.

Literature

BROWN, J. S. – ADLER, R. P.: Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. In *EDUCAUSE Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): 16–32. [online]. [cit. 2005-05-02]. Available at:

<<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume43/MindsonFireOpenEducationtheLon/162420>>.

DECI E. L. – RYAN R. M. 1995. *Human Autonomy: The basis for true self-esteem*. In Agency, Efficacy, and Self-esteem. New York: Plenum Press (ed. M. Kernis).

Definition? [online]. [cit. 2009-08-02]. Available at:

²³⁵ VENEZKY, R. L. – DAVIS, C. *Quo vademus? : the transformation of schooling in a networked world: (case study report) : OECD/CERI version 8c* [online]. [cit. 2005-05-02]. Available at: < <http://www.oecd.org> >

<http://tls.vu.edu.au/eLearning/Presentation/02b_Intro.html>.

DUBLIN, L. 2003. If You Only Look Under the Street Lamps... or Nine e-Learning Myths. *The eLearning Developers' Journal*, p. 1–7.

E-Learning. [online]. [cit. 2009-08-02]. Available at: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Elearning>>.

Elearning glossary. [online]. [cit. 2009-08-02]. Available at:

<<http://www.ecampus.com.au/elearning-glossary.html>>.

FOX, K. R. – CORBIN, C. B. 1989. The Physical Self-Perception profile: Development and Preliminary Validation. In *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, pp. 408–430.

FRONEK, J. 2000. *Velký česko-anglický slovník*. 1. vyd. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-54-3.

FRONEK, J. 2002. *Velký anglicko-český slovník*. 1. vyd. Praha: Leda. ISBN 80-7335-071-8.

CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-68-0.

KIRKPATRICK, D. L. 1998. *Evaluating training programs*. New York: Berrett-Koehler. ISBN 9781576750421.

Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání : (Usnesení vlády ČR č. 525/1999 z 31. 5. 1999, bod III. 3.) [online]. Praha : MŠMT ČR, MK ČR [cit. 2004-03-31]. Available at:

<<http://www.vuppraha.cz/index.php>>.

Krátký slovník slovenského jazyka. [online]. [cit. 2003-05-02]. Available at:

<<http://www.slex.sk/index.asp>>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : (Bílá kniha). Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NICHOLS, M.: *E-Learning in context*. [online]. [cit. 2009-08-02]. Available at:

<<http://akoaootearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1--e-learning-in-context.pdf> 2008>.

OBLINGER, D. G., HAWKINS, B. L. 2005. The Myth about E-Learning. *EDUCAUSE review*, 14-15.

PALA, K. – VŠIANSKY, J. 1994. *Slovník českých synonym*. Praha: NLN s.r.o. ISBN 80-7106-059-3.

PHILLIPS, J. J. 1994. *Measuring return on investment*. Alexandria (Virginia) : American society for training development. ISBN 1-56286-008-9.

Projects. [online]. [cit. 2009-05-16]. Available at: <<http://www.uhk.cz/fim/veda/>>.

PRŮCHA, J. 1990. *Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření*. In: *Pedagogika*, 40, 1990, 1, s. 11–26.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

SHULMAN, L. S.: *TPC model*. [online]. [cit. 2009-07-13]. Available at:

<http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2300>.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 1996. Praha: Academia. ISBN 80-200-0493-9.

SIEMENS, G.: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* [online]. [cit. 2008-12-10]. Available at: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> 2004>.

ŠIMONOVÁ, I. 2004. Feedback in WebCT used in distance education. In: *Sborník příspěvků z konference ICTE 2004*. Ostrava: OU, s. 135–138. ISBN 80-7042-993-3.

- ŠIMONOVÁ, I. 2005a. Results of Survey: Graduates' Opinion on Distance Courses in VLE WebCT. In: *Sborník abstraktů z konference EMTECH, 2005*. Praha: ČVUT. ISBN 80-01-03336-8.
- ŠIMONOVÁ, I. 2005b. Research on Evaluating Student's Knowledge – Testing English Vocabulary. In: *Sborník z konference ICTE, 2005*, s. 278–281. ISBN 80-7368-081-5.
- ŠIMONOVÁ, I. 2005c. Research on Evaluating Student's Knowledge – Testing English Grammar. In: *Sborník 4. mezinárodní konference ICETA, 2005*. Košice: TU, s. 353–356. ISBN 80-8086-016-6.
- ŠIMONOVÁ, I. 2006. Technical education versus Jan Amos Komensky. In: *Engineering education – the priority for global development. Book of abstracts*. Tallinn: TUT, p. 110. ISBN 9985-59-646-3.
- ŠIMONOVÁ, I. 2007. *Využívání ICT v distanční formě výuky odborné angličtiny na FIM UHK*. Nitra: UKF. Dizertačná práca.
- TUREK, I. 2003. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vyd. Bratislava: Edukácia, ISBN 80-88796-89-X.
- VENEZKY, R. L. – DAVIS, C. *Quo vademus? : the transformation of schooling in a networked world : (case study report) : OECD/CERI version 8c* [online]. [cit. 2005-05-02]. Available at: < <http://www.oecd.org> > .
- ZLÁMALOVÁ, H. 2001. *Úvod do distančního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého, 2001. 62 s. ISBN 80-244-0276-9.

Autori

	<p>Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD. je skúseným pedagógom s dlhoročnou praxou a špičkovým odborníkom vo výučbe anglického jazyka. Už skoro 40 rokov pripravuje učiteľov anglického jazyka a podieľa sa na ďalšom vzdelávaní učiteľov z praxe. Je autorkou viacerých učebníc anglického jazyka pre základné a jazykové školy a kurzy, autorkou viac ako 200 štúdií a prezentácií na konferenciách doma i v zahraničí. Je medzinárodne uznávaným odborníkom, čoho dôkazom sú pozvania na prednáškové pobyty na európskych univerzitách. Vyše 9 rokov spolupracovala s univerzitnými odborníkmi v didaktike pri riešení medzinárodných Comenius projektov. Je dlhoročnou členkou redakčnej rady Cizích jazykú, predsedníčkou a členkou vedeckých rád, štátnicových komisií, komisií pre obhajoby PhD. Jej meno je neodmysliteľné pri spolupráci s British Council, ŠPÚ. MŠ SR a pod.. Už viac rokov je prezidentkou SAUA/SATE – asociácie učiteľov anglického jazyka v SR. V súčasnosti je odborným garantom Projektu ďalšieho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov 1.-4. ročníka ZŠ.</p> <p>Kontakt: KAaA FiFUK Bratislava, Gondova 2, Bratislava.</p>
	<p>Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. pracuje na KLIŠ PF UKF v Nitre a na KAJaL FF KU v Ružomberku. Vedecky a publikačne sa orientuje na oblasť didaktiky anglického jazyka a literárneho vzdelávania. Je autorkou a editorkou početných monografií, vysokoškolských učebníc a vedeckých štúdií. V súčasnosti svoju vedeckú a publikačnú činnosť orientuje predovšetkým na otázky počiatočného vyučovania CJ na 1. stupni ZŠ, na uplatňovanie metodiky CLIL a integrované vyučovanie cudzieho jazyka a literatúry.</p> <p>Kontakt: KCJ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: spokrivcakova@ukf.sk</p>
	<p>Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. študovala pedagogiku a psychológiu na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V súčasnosti je docentkou Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre, kde sa venuje otázkam pedagogickej diferenciácie žiakov, možnostiam edukácie nadaných žiakov, rozvoju úrovne kreativity prostredníctvom realizácie programov zvyšovania tvorivého myslenia na ZŠ a otázkam sprostredkovaného učenia a inštrumentálneho obohacovania. V oblasti edukácie nadaných je autorkou viacerých monografií napr. Nadaný žiak – žiak so špeciálnymi edukačnými potrebami (2005), Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov (2007), Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole (2009).</p> <p>Kontakt: Katedra pedagogiky PF UKF, Dražovská 4, 949 74 Nitra, jduchovicova@ukf.sk</p>

	<p>Mgr. Andrea Užáková pôsobí od roku 1996 ako učiteľka na 1. stupni ZŠ Bélu Bartóka s vyučovacím jazykom maďarským vo Veľkom Mederi. Je absolventkou PF UKF v Nitre, kde v roku 1996 ukončila aprobáciu Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským. Autorka má pedagogické skúsenosti s deťmi, ktoré majú rôzne druhy postihnutia.</p> <p>Kontakt: ZŠ Bélu Bartóka s vyučovacím jazykom maďarským Bratislavská ul. 622/38, 93201 Veľký Meder, e-mail: dual@post.sk</p>
	<p>Mgr. Eva Reid pôsobí na KLIŠ PF UKF v Nitre. Výskumne a publikačne sa orientuje na problematiku vyučovania anglofónnych kultúr a interkultúrnej výchovy.</p> <p>Kontakt: UKF PF Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, ereid@ukf.sk</p>
	<p>PhDr. Božena Horváthová, PhD. pracuje ako odborná asistentka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre. V roku 2008 získala akademickú hodnosť PhD. na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vedecky a publikačne sa orientuje na oblasť kultúry a prekladu a výučbu cudzích jazykov pomocou e-learningu s dôrazom na výskum učebných stratégií. Na katedre vyučuje odborný anglický a nemecký jazyk.</p> <p>Kontakt: KLIS PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: bhorvathova@ukf.sk</p>
	<p>PhDr. Lucia Winklerová, 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.</p> <p>Kontakt: KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, e-mail: lwinklerova@ukf.sk</p>

	<p>PaedDr. Danica Gondová pracuje na Katedre anglického jazyka a literatúry na Fakulte prírodných vied Žilinskej univerzity od roku 2003, kde vyučuje didaktiku anglického jazyka. Vo výskumnej činnosti sa venuje aktivizujúcim metódam. Okrem toho vedie v spolupráci s metodickými centrami semináre týkajúce sa testovania cudzích jazykov a metódy CLIL. Publikuje štúdie a odborné články k danej problematike. Je autorkou monografie a spoluautorkou šiestich učebníc, ktoré slúžia príprave študentov na maturitu. Päť z nich bolo publikovaných vo vydavateľstve Oxford University Press vo Veľkej Británii. Pracuje tiež ako konzultantka v Oxford University Press pre tvorbu učebníc pre slovenský trh a slovníkov.</p> <p>Kontakt: KAJL FPv ŽU, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, e-mail: danica.gondova@fpv.uniza.sk</p>
	<p>PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. sa vedecky a pedagogicky venuje porovnávacej (slovensko-anglickej) jazykovede so zameraním na fonetiku a fonológiu. Je autorkou vedeckej monografie, vysokoškolskej učebnice, odbornej knižnej publikácie a spoluautorkou ďalších dvoch knižných publikácií. Publikovala 17 vedeckých prác v domácich i zahraničných časopisoch a zborníkoch a aktívne vystúpila na 19 medzinárodných vedeckých konferenciách. Doteraz zaznamenala 35 ohlasov a citácií v domácich i zahraničných publikáciách. Je členkou viacerých rád, komisií a vedeckých organizácií (Slovenská jazykovedná spoločnosť, Slovak Association for the Study of English, International Linguistic Association).</p> <p>Kontakt: KAJL FPv ŽU v Žiline, Univerzitná 1/8215, 010 26 Žilina e-mail: zdena.kralova@fpv.uniza.sk</p>
	<p>PhDr. Ivana Šimonová, PhD. graduated from Faculty of Arts, UJEP Brno, 1981, Faculty of Education, UP Olomouc, 1984, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 1993. PhD. in Technology of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University, Nitra, 2007. Teaching ESP (Business English, IT English) since 1997, dealing with e-learning, distance education.</p> <p>Contact: University of Hradec Kralove, Faculty of Informatics and Management, Rokitanskeho 62, 500 03 Hradec Kralove e-mail: ivana.simonova@uhk.cz</p>

Slovak Ventures, s. r. o



Poznáte našu spoločnosť?

- sme dovozcom a distribútorom anglickej literatúry
- sme výhradným zástupom vydavateľstva **Pearson Longman na Slovensku**, ale ponúkame tituly aj iných vydavateľstiev: Cambridge UP, Penguin, Oxford UP, Macmillan, Harper Collins...
- **sídlime v Nitre, na Kasalovej 6, 949 01 Nitra**, (pod Kalváriou), tel: 037 / 65 20 261, fax: 037/ 77 20 190
sv@venturesbooks.com, predaj@venturesbooks.com

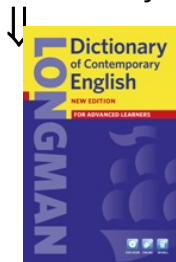


Poznáte našu ponuku?

- ponúkame **tituly na výučbu angličtiny** – učebnice, gramatiky, slovníky, metodické materiály a odbornú literatúru pre učiteľov angličtiny, zjednodušené čítanky, klasickú aj súčasnú beletriu, multimediálne programy, knihy pre deti
- nájdete u nás tituly vhodné **pre všetky vekové kategórie**, pre najmenšie deti v materských školách, učebnice pre základné a stredné školy, kurzy na prípravu na maturitu, prípravu na certifikáty, učebnice pre dospelých na vysokých a jazykových školách, ako aj obchodnú angličtinu
- poskytujeme **špeciálny objednávkový servis** na dovoz akejkoľvek anglickej odbornej literatúry z celého sveta, aktuálne informácie nájdete na web stránke **www.slovakventures.sk**

Poznáte Vaše výhody?

- učiteľom anglického jazyka a školám poskytujeme **zľavy a výhody, ako aj možnosť** zúčastňovať sa **školeniach** a **seminároch**, ktoré organizujeme, informujte sa u nás
- pri objednávke jednotlivcov cez našu web stránku si môžete tituly **objednať s 10% zľavou**
- doručenie je možné na dobierku alebo priamo u nás osobne
- ak máte záujem sa u nás zaregistrovať, stačí poslať Vaše kontaktné údaje na adresu **slovak@venturesbooks.com**



Longman Dictionary of Contemporary English + DVD-ROM

Kupón na zľavu 25 %

Nové 5. vydanie! Advanced úroveň (CEF B2-C2).

Objednajte si slovník u nás so zľavou **25 %** iba za **20 Eur** s DPH.
Kupón platí do 31. 12. 2009. Možnosť osobného odberu alebo poštou.

Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. a kolektív

Technická spolupráce Mgr. Martin Cabadaj

Vydala Masarykova univerzita v roce 2009

1. vydání, 2009

Náklad 100 ks

Tisk DUHA Press, Absolonova 1, 678 01 Blansko

Publikace Pd-27/09-02/58

ISBN 978-80-210-4974-1